

”NO SE ON SITÄ, ETTÄ NE KAIKKI ON SAMASSA TILASSA”

- Inklusiivista toimintakulttuuria etsimässä

Pia Vaasvainio

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Syyskuu 2014

Tutkimuksen lähtökohtana oli tutkia inklusiivisen toimintakulttuurin toteuttamista kouluissa, selvittää minkälaista tukea oppilaille koulussa annetaan ja lisäksi löytää sellaisia tekijöitä joista muodostuu yllä mainittu inklusiivinen toimintakulttuuri

Tutkimus toteutettiin kaksivaiheisena. Ensimmäisen vaiheen aineiston muodostivat Tampereen yliopiston opiskelijoiden laatimat haastatteluihin ja havaintoihin pohjaavat pienoisetnografiset raportit, joista on etsitty lähikouluissa käytettäviä tuen muotoja. Aineisto oli kerätty vuoden 2013 alkupuolella. Toisena osana tutkimusta oli etnografinen havainnointi- ja haastattelututkimus pienessä lähikoulussa eteläsuomessa. Havainnointi toteutettiin havainnoijan ollessa aktiivinen toimija koulussa lukuvuoden 2013–2014 aikana.

Tutkimustulosten mukaan koulussa annettava tuki voidaan ryhmitellä seuraavasti: Joustava ryhmittely, oppimista tukeva henkilökunta, ammatillinen yhteistyö, oppimista tukevat käytänteet luokassa, kuten monipuolisten oppimisstrategioiden opettaminen, luokiteltu opetus, joka sisältää mm. diagnoosin perusteella toteutettavan ryhmittelyn sekä ryhmän muut, joka sisältää esimerkiksi luokka-asteen kertaamisen. Tukimuodoista kaikki eivät täytä inklusiivisen koulun periaatteita, mutta tutkiessani tukien muotoja päätelin, ettei ole niinkään tärkeää, mitkä tukien muodot ovat, vaan miten ne on järjestetty. Tuen antamisen välineenä kouluissa on Perusopetuslain (2011) esittelemä kolmiportainen tuki, mikä mahdollistaa tuen portaattoman lisäämisen ja siirtymisen tuen asteelta toiselle, molempiin suuntiin.

Havainnointiosiossa keskiöön nousi oppilaan kokemus oppijana ja yhteisön jäsenenä. Yhteisön jäsenyys on mahdollista saavuttaa ja tässä opettajan arvoilla, asenteilla ja toiminnalla luokassa, sekä ympärillä olevalla kouluyhteisöllä, jossa tuen rakenteet järjestetään sekä koulua ympäröivän yhteisön arvoilla, ja sitä kautta esimerkiksi koulun käyttöön osoitetuilla resursseilla, on merkittävä rooli.

Luokanopettaja kasvatusalan ammattilaisena on suuressa roolissa kasvattaessaan yhteisöön kiinnittyviä tulevia aikuisia, joilla on oma roolinsa yhteiskunnassa.

Avainsanat: inklusio, inklusiivinen toimintakulttuuri, kolmiportainen tuki, tukimuodot, etnografia

Sisällysluettelo

1	MUUTOKSEN JÄLKEEN RAKENTAMAAN UUTTA.....	1
2	INKLUSIIVISEN TOIMINTAKULTTUURIN RAKENTUMINEN LÄHIKOULUSSA	4
	2.1 Kolmiportainen tuki ja opetuksen järjestäminen inklusiivisen toimintakulttuurin edellytyksenä.	6
	2.2 Opettajuus inklusiivisessa toimintakulttuurissa.....	10
3	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	22
	3.1 Kouluetnografia	25
	3.2 Metodi vai metodologia?	26
	3.3 Tutkimuskysymykset.....	29
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
	4.1 Tutkimusaineisto	30
	4.2 Analyysi.....	32
5	TUEN TOTEUTUS ERI KOULUISSA.....	36
	5.1 Tukien käsitteet	36
	5.2 Havainnointia lähikoulussa.....	37
	5.3 Tukien muodot.....	44
	5.4 Johtopäätökset	68
6	POHDINTAA	75
	6.1 Yksi koulu	75
	6.2 Inklusiivisen koulun tavoitteet	79
	6.3 Opettajuus.....	81
7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA JA YLEISTETTÄVYYDESTÄ....	83
	LÄHTEET	86

1 MUUTOKSEN JÄLKEEN RAKENTAMAAN UUTTA

Keskustelu inkluusiosta ja kaikille avoimesta lähikoulusta on jämähtänyt opettajien ja asiantuntijoiden taholta juupas-eipäs keskusteluksi, joka ei tarjoa opettajille avaimia toteuttaa avoimen lähikoulun henkeä, eikä oppilaille mahdollisuutta sulautua osaksi kouluyhteisöä, jossa eriasteisesti tukea tarvitsevat saavat rauhassa työskennellä ilman rasitteen tai häirikön leimaa otsassaan. Tieteellisen keskustelun tulisi tarjota näkökulmia inkluusioon laajemmin kuin vain tutkimalla tykkäävätkö opettajat opettaa inkluusio-oppilaita, keitä vieroksutaan eniten ja kenet voitaisiin hyväksyä mukaan kouluyhteisöön.

Käytännön toteutuksessa kaikille avoimesta lähikoulusta on tullut ainakin tiedotusvälineiden mukaan opetushenkilökunnalle peikko, joka vaatii opettajilta oppilaslähtöistä opetusta ja laadukasta pedagogiikkaa. Lähikouluissa erityisopetusta tarjotaan sitä tarvitseville monenlaisten ja sekavien käytäntöjen mukaan. Julkisuudessa on vallan saanut kuva opettajista väsyneinä järjestelmän orjina, joilla ei ole sananvaltaa omaan työhönsä.

Miten tähän on tultu ja miten tästä päästään eteenpäin? Alussa peruskoulutuksen tavoitteena on ollut ihmisten sosiaalistaminen ja kansakunnan yhtenäistäminen, mutta lopulta parinsadan vuoden mittainen kansansivistyksen tehtävä ja sosialisointi tavoite väistyi, kun koulu alkoikin tuottaa moniosajia markkinatalouden rattaisiin. Oppilaalle ei enää riittänyt kasvaa kunnon aikuiseksi vaan pääpaino siirtyi osaamiseen. (Linden 2002, 19.)

Asetelma on kuitenkin jälleen muuttunut yhteiskunnan muuttumisen myötä. Enää ei ole ollenkaan sanottua, että oppilaat työllistyvät opintojensa loputtua ja ainakin opiskeluajat pidentyvät töiden puuttuessa. Yhteiskunnan muutoksesta kertoo hyvin se, kuinka opintokäynnillä metallialan yrityksessä esittelijä kertoi, ettei heillä enää ole niitä työpaikkoja, joissa tarvittava taito on kiristää mutteria, vaan kaikkien pitää opiskella pitkään saavuttaakseen kelpoisuuden metallipajalle. Esittelijä oli syystä ylpeä tapahtuneesta kehityksestä, mutta yhteiskunnallisesti ajatellen ne oppilaat, jotka aikuisina olisivat hyödyllisiä yhteiskunnalle taitavina ja kärsivällisinä mutterin kiristäjinä ovat yhä täällä.

Linden esittääkin koulun olevan jotain muuta, kuin vain paikka, jossa lasta valmennetaan myöhempää hyödyllistä elämää varten. Lindenin mukaan täytyy muistaa lapsuuden itseisarvo: koulussa kehitetään lapsen identiteettiä ja eheytetään tämän persoonaa. Koulun tulee tarjota oppimiselämyksiä vastapainona sille nopean mielihyvän kulttuurille sekä pettymyksille ja

mielipahalle, joita oppilas muuten kohtaa. Oppimiskokemusten voidaan nähdä olevan käytännössä nimenomaan positiivisia kokemuksia, jotka koukuttavat lisää oppimiseen. Linden myös kysyy kenen määrittelemiä ovat ne yhteiskunnallisesti merkittävät tiedot ja taidot, joita koulu oppilaille tarjoaa. (Linden 2002, 18–19.)

Lähikoulun toteutumisen ytimeen nouseekin koko koulun henkilöstö ja vuonna 2011 voimaan tullut uusi perusopetuslaki. Erityisesti opettajan käsitys omasta toimenkuvastaan on muuttumassa. Opettajaa on perinteisesti totuttu pitämään yksinäisen työn puurtajana ja opettajien ammatti-identiteetti on pitkään ollut ikään kuin työelämävalmentajan, jolle on tärkeintä valmentaa mahdollisimman tehokkaasti tulevia, yhteiskunnalle mahdollisimman hyödyllisiä jäseniä. Lähikoulun rakentamiseksi vuonna 2011 voimaan tullut perusopetuslaki antaa opettajalle entistä enemmän välineitä ja vaatimuksia oppimisen vaikeuksista kärsivien oppilaiden tuen järjestämiseksi omalla koululla, tavoitteenaan ns. kaksoiskoulujärjestelmän purkaminen tai ainakin keventäminen. Laki esittelee kolmiportaisen tuen mallin, jossa oppilaan tuen muodot jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. (Perusopetuslaki 2011, 16–17§ 15.3.2014.)

Mitkä sitten ovat tavoitteet, joita inklusiivisella lähikoululla tavoitellaan? Samainen perusopetuslaki mainitsee asioita kuten oppilaiden ihmisyyteen kasvu ja eettisesti vastuukyinen yhteiskunnan jäsenyys sekä elämässä tarpeelliset tiedot ja taidot. Opetuksen tulisi myös olla välineitä tasa-arvon ja sivistyksen lisäämiseksi antavaa sekä oppilaiden koulutukseen osallistumisen ja itsensä kehittämisen edellytyksiä tukevaa. (Perusopetuslaki 16.3.2014.)

Onkin siis aika tunnustaa inklusiivisen koulun olemassaolo ja lähteä rakentamaan parasta mahdollista inklusiivista koulua. Veera Ikkelän (2013) uudessa tutkimuksessa opettajien asennoituminen ongelmien ratkaisuun ja toimintakulttuurin kehittämiseen nähdään merkittävänä avaimena inklusion toteutumiselle. Ikkelän tutkimuksessa inklusiota kuvataan prosessina, muutoksena, jossa osallisuuden esteitä poistetaan aukaisemalla suljettu ovi kerrallaan. Tämä tapahtuu mm. koulun toimintakulttuuria muokkaamalla. Prosessissa ei koskaan tulla valmiiksi, mutta tavoitteeksi mainitaan ”inklusiio yhteisenä projektina”, jonka tunnistaa työtapojen sekä kollektiivisen ajattelun muutoksesta. Ikkelä jakaa inklusion toteutumisen kolmeen projektiin: inklusiio yksilön projektina, inklusiio yhdistämisen projektina ja inklusiio yhteisenä projektina. Huomattavaa on, että yhdistämisen projektissa Ikkelä kuvaa asennoitumista edelleen integraatioksi, kahden erillisen joukon yhdistämiseksi, inklusion toteutuessa vasta silloin, kun opetuksen ohjenuoraksi nousee opettajan ja työyhteisön avoin toiminta erilaisten yksilöiden tukemiseksi opintiellä ja ihmisenä kasvussa. Yhteisen lähikoulun edellytyksistä Ikkelä mainitsee uuden

opettajuuden. Perinteisesti opettajan rooli on ollut kaataa tietoa ylhäältä käsin oppilaan päähän. Uusi opettajuus vaatii kuitenkin opettajaa tunnustamaan valtansa ja vastuunsa yhteiskunnallisena vaikuttajana. Yhteiskunnallisen vaikuttajan tulee työskennellä estääkseen yhtäkään potentiaalista syrjäytyjää syrjäytymästä. (Ikkela 2013, 23.)

Kandidaatintutkielmassani (Vaasvainio 2012) tutkin tuen järjestämisen rakenteita koulussa inklusion edistäjinä ja totesin saumattoman yhteistyön esimerkiksi koulunkäyntiavustajan kanssa luokassa, olevan edellytys inklusion toteutumiselle. Opettaja onkin nykyään osa moniammatillista tiimiä. Onkin mielenkiintoista, että opettajat usein kokevat moniammatillisuuden rasitteena sen sijaan, että hyödyntäisivät useamman ihmisen ammattitaidon.

On aika nostaa pohdintaan niitä keinoja *miten* opettaja ohjaa oppilaita selviytymään oppimisesta tietoyhteiskunnassa aikana, jolloin ei enää riitä pelkkä frontaaliopetus, oppilaiden ollessa häiritsemättä opettajan tarkoin harkittua ja valmisteltua esitystä. Luokanopettajan pätevyysvaatimuksena on kasvatustieteen maisterin tutkinto. Voidaan siis hyvällä syyllä odottaa, että opettaja on valmis ja ammattitaitoinen kasvatusalan ammattilainen. Tämäkin seikka vaatii opettajia ottamaan vastuun myös kasvatustyöstä eikä rajaamaan sitä ulos opettajan identiteetistä.

Tutkimus on tehty kaksiosaisena, joista toinen pohjautuu valmiiseen aineistoon ja toinen on havainnointitutkimus koulussa. Ensimmäisessä osassa on tutkittu inklusion toteutumista Tampereen yliopiston kasvatustieteen opiskelijoiden tekemiä raportteja. Niistä on pyritty keräämään tapoja, joilla oppilaiden oppimista tuetaan eri kouluissa, tavoitteena saada yleiskuva tutkimuksista. Tutkimuksen toisessa osassa on toteutettu etnografisia piirteitä omaava havainnointitutkimus erään Pirkanmaalaisen kunnan ja koulun tavasta toteuttaa edellä mainittuja asioita. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija on ollut aktiivisena toimijana opettaen tutkimuskoulussa. Tutkimuksessa keskitytään löytämään lähikoulun toimintakulttuurin suuntaviivoja.

2 INKLUSIIVISEN TOIMINTAKULTTUURIN RAKENTUMINEN LÄHIKOULUSSA

Kaikille yhteistä koulua määrittää pääasiallisesti inklusiivinen toimintakulttuuri. Toimintakulttuurin ensimmäinen tekijä on opettajuus, joka määräytyy paitsi opettajan arvojen, myös yhteiskunnallisten arvojen ja odotusten mukaan. Arvojen ja yhteiskunnallisten odotusten lisäksi, opettajan ammatti-identiteetti rakentuu mm. koulutuksen, ammatillisen yhteistyön ja asenteiden kautta. Toinen inklusiiviseen toimintakulttuuriin merkittävästi vaikuttava tekijä on tapa, jolla tuki on järjestetty koulussa. Tähän vaikuttaa suuresti tietenkin laki kolmeportaisesta tuesta koululla, mutta lisäksi sellaiset tekijät kuin ryhmittely kouluilla sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden fyysinen sijoittelu koulurakennuksessa, sekä henkilökunnan yhteistyö oppilaiden parhaaksi, ja käytössä olevat resurssit.

Inklusiivinen koulu voidaan nähdä monikulttuurisena kouluna, jossa monimuotoisuus rakentuu erilaisista oppilaista, mukaan ottavista toimintatavoista, asenteista ja arvoista, sekä koulun rakenteista, jotka mahdollistavat edellä mainitut toimintaperiaatteet. Tärkeää on myös tiedostaa inklusiivisen koulun tavoitteet, jotka vääjäämättä vaikuttavat toimintakulttuurin syntyyn työyhteisön ymmärtäessä ne. Essi Hyödynmaa (2012) on tutkinut inklusiivisen koulun toteutumista monikulttuurisuuden näkökulmasta. Tutkimusta voidaan hyödyntää inklusiiviseen kouluun yleisemminkin, jos ajatellaan, että monikulttuurisuus sisältää erilaisuuden kaikki muodot. Hyödynmaan tutkimuksessa opettajat määrittävät kulttuurin käsitettä mm. esineitä, tapoja, käyttäytymistä ja arvoja sisällään pitävänä järjestelmänä. Lisäksi opettajat määrittelivät kulttuurin näkyviksi piirteiksi traditiot eli perinteet, tavat, käytännöt ja juhlat, luovan kulttuurin eli kirjallisuuden, taiteet ja elokuvat sekä pukeutumisen ja ruuan. (Hyödynmaa 2012, 81–83.)

Hyödynmaan tutkimuksen tulosten mukaan erilaisien kulttuurien rinnakkaiseloön kuuluvat keskinäinen ymmärrys sekä kulttuuristen ajattelu ja elämäntapojen hyväksyminen. Hyödynmaan aineistossa monikulttuurisen yhteiskunnan nähtiin olevan sellainen, jossa kaikilla on samanlaiset mahdollisuudet ja oikeudet. Suhtautuminen toisiin on avointa ja hyväksyvää. (Hyödynmaa 2012, 81–83.)

Hyödynmaan tutkimuksen tulokset kuvastelevat paljon inklusiivista koulua, jossa erilaisuus hyväksytään ja jokaiselle taataan samanlaiset mahdollisuudet ja oikeudet, nykyään kun inklusiivinen koulutus nähdään yleensä laadukkuutena, joka takaa ystävällisen ja monimuotoisen

oppimisympäristön kaikille (Oppertti & Brady 2011, 460). Opettajien mielestä monikulttuurisuuteen ohjaamiseen sisältyy selittäminen ja empaattisuus, sekä suvaitsevaisuuteen kasvattamiseen kuuluvat lapsen itsetunnon ja kasvun näkyväksi tekeminen, sekä jokaisen yksilön erilaisuuden esiintuominen. Opettajien rooli esimerkin avulla kasvattamisessa nähtiin myös merkittävänä (Hyödynmaa 2012, 86).

Inklusiivista toimintakulttuuria luodessa odotetaan sekä muutoksia opettajien rooliin, että organisaation kehittyvän. Opettajien tulee ottaa huomioon oppilaiden yksilöllinen kehitys, oppimisen ohjaaminen sekä kouluyhteisön kehittäminen ”oppimisyhteisöksi”. Opettajan vastuulla on yhteydenpito koulun, paikallisyhteisön ja vanhempien kesken. Kaikki tämä haastaa opettajainkoulutuksen kehittymään. (Oppertti & Brady 2011, 467.) Organisaationa koulun on tärkeää paitsi kehittää yhteinen kieli, jolla kommunikoida, myös käyttää sitä niin, että kaikki koulun aikuiset tietävät ja tunnistavat toimintatapojen tarkoituksen ja arvot niiden takana. Ainscow ja Sandhill painottavat lisäksi johtajuuden merkitystä inklusiivista toimintakulttuuria rakennettaessa: työpaikan ilmapiiri vaikuttaa siihen, miten opettajat näkevät paitsi työnsä, myös oppilaansa. Inklusiivisen kulttuurin kehittyminen vaatii siis myös organisaatiolta sosiaalisen oppimisen prosessia (Ainscow & Sandhill 2010, 847). Edelleen organisaation kehittyminen inklusiiviseksi toimintaympäristöksi vaatii organisaatiolta paitsi toimintatapojen kriittistä arviointia myös niiden kyseenalaistamista. Skrtic esittää, että koulut, jotka vastaavat positiivisesti oppilaiden monimuotoisuuteen, hyödyntävät eniten moniammatillista yhteistyötä. (Skrtic, Ainscown & Sandhillin mukaan 2010, 847.) Oppertti ja Brady (2011) ovat samoilla linjoilla tähdentäessään inklusiivisen toimintakulttuurin edistämisen vaativan opettajille annettavaa ammatillista tukea sekä mahdollisuutta harjoitteluun (Oppertti & Brady 2011, 464).

Toimintakulttuurin luomisessa tärkeänä tekijänä on tavoitteiden tiedostaminen. Ulla Lehtinen kirjoittaa siitä kuinka vammaishuollossa avokuntoutuksen päämääränä on pitkään ollut kuntouttaa potilas ”yhteiskuntakelpoiseksi”. Esimerkkinä kerrotaan kuinka Lehtinen oli olleessaan avohuollon opetus- ja kuntoutuskeskuksen johtajana, ollut turhautunut, kun tietyt nuoret miehet eivät käyneet opiskeluryhmissä säännöllisesti vaan yksi joutui auttamaan iäkkäitä vanhempiaan kotitöissä ja toiset veljekset auttoivat naapureitaan erilaisissa maatalojen töissä ansaiten vähän rahaa ja saaden vastavuoroisesti apua naapureilta sitä tarvitessaan. Kaikki kolme tekivät siis tarpeellista työtä ja olivat liittyneet lähiympäristöönsä, so. olivat jo yhteiskuntakelpoisia, ilman Lehtisen organisaation tarjoamaa koulutusta. (Lehtinen 2006, 52–53.)

Uuden toimintakulttuurin luomisen keskeltä on kuitenkin nähtävä, että opettaja ei voi yksinään luoda inklusiivista toimintakulttuuria kouluun vaan siinä on työnjohdolla eli rehtoreilla ja muilla opetushallinnon johtajilla, koulutuksella, kuten jo mainittiin, sekä yhteisöillä omat velvoitteensa. Toiminnan lähtökohtana tulisi olla yhteisöllinen ajattelu ja yhteinen oppisisällön kehittäminen. Inklusion toteutumisen kannalta keskeistä on opettajan halu tehdä parhaansa (Halinen ja Järvinen 2008 Oppertin & Bradyn 2011 mukaan, 466), mitä helpottaa Suomessa korkea luottamus opettajan ammattitaitoon, korkeat odotukset sekä tukijärjestelmät. Lisäksi tulee huolehtia, että päteviä ja motivoituneita opettajia löytyy myös huonoimmin menestyviin, heikoimpiin ja köyhimpiin kouluihin. (Opperti & Brady 2011, 465). Huomiota tulee erityisesti Suomessa kiinnittää työviihtyvyyteen pohtimalla koulujen rakennetta, johtamista ja kokoa.

Lähikoulussa inklusion portinvartijoina ovat jo mainitut rehtorit, joiden työkaluina ovat kolmiportainen tuki, opettajien kouluttaminen sekä opetussuunnitelman toteuttaminen. Vastapuolella saattavat olla kunnan päättäjien myöntämät riittämättömät resurssit ja tilat, jotka eivät vastaa nykypäivän tarpeita opetuksen järjestämisessä. Opettaja vastaa luokassa tuen viemisestä oppilaalle asti. Viimeaikoina on usein puhuttu opettajien riittämättömyydestä luokahuoneessa sekä aseettomuudesta oppilaita kohtaan. Onko suomalainen korkeasti koulutettu opettaja vain olosuhteiden uhri ja miten opettajuus vastaa inklusion haasteisiin?

2.1 Kolmiportainen tuki ja opetuksen järjestäminen inklusiivisen toimintakulttuurin edellytyksenä.

Tuen rakenteelliseen järjestämiseen koulun sisällä kuuluvat kolmiportaisen tuen ja oppilashuoltotyön ohella mm. opetuksen kuten pienryhmien, palkkituntien tai tasoryhmien järjestäminen, ohjaajien tai avustajien ammattitaito, yhteistyö opettajan ja ohjaajan välillä sekä koulun tilojen ja toimintojen järjestäminen inklusiivista toimintakulttuuria tukevaksi. Kolmiportaisen tuen muodot määritellään perusopetuslaissa. Jokaisen kunnan opintosuunnitelmassa tarkennetaan kunta- ja koulukohtaisia toimintatapoja. Koulujen ja kuntien opintosuunnitelmat noudattelevat valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Tässä alaluvussa esitellään perusopetuslain vaatimuksia kolmiportaisesta tuesta, sekä esitellään Tampereen normaalikoulun opetussuunnitelmassa olevia koulukohtaisia lisäyksiä.

Yleinen tuki

Yleinen tuki on perusopetuslain määrittelemää lyhytaikaista tukea oppilaalle. Oppilaalla on oikeus tilapäiseen lyhytaikaiseen tukeen, esimerkiksi tukiopetukseen jos hän on esimerkiksi sairauden vuoksi jäänyt jälkeen opinnoissaan. (Perusopetuslaki 2011, 16 §.)

Tampereen normaalikoulun opetussuunnitelmasta löytyy seuraava lista käytössä olevista tuen muodoista: Kahdenkeskiset keskustelut oppilaan kanssa; koulunkäynnin tavoitteet, oppilaan oppimiseen liittyvät vahvuudet ja kehityshaasteet. Oppilaan paikkaa luokassa tulee harkita keskittymistä tukevasti. Luokkahuoneen siisteys ja selkeys helpottaa hahmottamista, tilanjakajaa käytetään tarvittaessa. Luokassa tulee olla selkeät säännöt ja kannustava ilmapiiri. Tunnin/päivän ohjelma ja tavoitteet käydään läpi oppilaiden kanssa. Havainto ja apumateriaalien käyttämistä suositellaan. Mallintaminen ja konkretisointi auttavat ymmärtämisessä. Toimintaohjeiden yksinkertaistetaan ja tehtäviä pilkotaan. Oppimaan oppimisen taitoja vahvistetaan. Opetusta eriytetään ja seulontatiedot huomioidaan. Tehtäviä ja kotitehtäviä eriytetään. Työskentelytaukoja lisätään. Läksyt merkitään taululle. Opettaja, avustaja tai luokkatoveri auttaa läksyjen merkitsemisessä. Kirjojen ja opiskeluvälineiden mukanaolo tarkistetaan päivän lopuksi. Läksyvihon käyttö. Läksyjen teon tuki koulussa, läksyparkki. Annetaan säännöllinen palaute ja kannustetaan. Toisen oppilaan tai tukioppilaan tuki. Lisäaikaa käytetään kokeissa. (Tampereen normaalikoulun opetussuunnitelma, 2011.)

Saloviidan mukaan moniammatilliseen tukeen sekä yleisen, tehostetun, että erityisen tuen piirissä kuuluu koulunkäynninohjaajan tehokas ja ammattimainen hyödyntäminen. Ohjaajan työ on osittain tasapainottelua itsenäisen työotteen ja opettajan ohjeiden mukaan toimimisen välillä. Yhteistyö vaatii opettajaa perehdyttämään ohjaajan tunnin tavoitteisiin ja kohtelevaan ohjaajaa täysivaltaisena omantuntonsa ammatillisena. Toisaalta ohjaaja ei saa tehdä opettajan linjasta poikkeavia pedagogisia päätöksiä. Opettajan velvollisuuksiin kuuluu huolehtia avustajan tietoon tämän toimenkuva tunneilla, varmistaa, että molemmilla on yhtenevä käsitys oppilaan tavoitteista, seurata ohjaajan ja avustettavan yhteistyötä niin, että pedagoginen vastuu säilyy aidosti opettajalla. Opettaja on myös vastuussa siitä, että ohjaaja ei avusta apua tarvitsevaa lasta liiaksi ja on käytettävissä myös muulle ryhmälle kuin vain avustettavalle. (Saloviita 1999, 66 – 69.)

Koulunkäynninohjaajan vastuulla taasen on selvittää itselleen miksi avustettavat lapset ovat tavallisella luokalla sekä se miksi itse on avustamassa lasta luokassa. Ohjaajan tulee kannustaa lasta aktiiviseen osallistumiseen luokassa sekä toimimaan osana ryhmään. Oppilas otetaan mukaan

keskusteluihin ja häntä kohdellaan oman ikänsä vaatimalla tavalla. Ohjaajan tehtävänä on myös tarjota käytösmaalleja avustettavalle ja muulle luokalle, sekä työskennellä koko luokan kanssa. (Saloviita 1999, 70 – 72.)

Tehostettu tuki

Jos oppilas tarvitsee säännöllistä, eri tukimuotoja sisältävää tukea oppimiseensa tai koulunkäyntiinsä, on hänelle annettava tehostettua tukea. Tehostetun tuen saajalle on laadittava oppimissuunnitelma, yleensä yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. Tehostettu tuki käsitellään pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisesti. (Perusopetuslaki 2011, muutos 30.12.2013/1288 tulee voimaan 1.8.2014.)

Osana tehostettua tukea oppilas voi olla erityisopettajan opetuksessa, joko perusluokassa tai pienryhmässä. Moberg ja kumppanit (2002) kertovat, että erityisopettaja voi toimia luokanopettajan tukena monella eri yhteistyön mallilla. Näitä ovat työ-tiimi-malli, klinikka-opetus ja samanaikaisopetuksen-malli. Malleja voidaan myös yhdistää, jolloin erityisopettaja on osan ajastaan luokassa samanaikaisopettajana ja osan ajasta klinikalla opettaen vain muutamaa lasta kerrallaan. (Moberg, Hautamäki, Lahtinen & Tuunainen 2002, 213–214.) Muita malleja, joita Moberg esittelee, ovat:

- erityisopettaja resurssiopettajana, jolloin erityisopettajan rooli on hyvinkin ennaltaehkäisevä ja laaja, käsittäen yksilö-, pienryhmä-, ja samanaikaisopetusta sekä HOJKS:ien laadintaa ja seurantaa,
- erityisopettaja konsulttina, jolloin työnkuvaan kuuluu laaja yhteydenpito koulun muun henkilökunnan kanssa sekä oppilaiden vanhempien kanssa,
- sekä koordinaattorimalli. (Moberg ym. 2002, 216–217.)

Malten listaa tiimien hyviksi puoliksi vertaistuen, yhteisen suunnittelun, luokkien tasa-tahtisen etenemisen sekä yhteistyön. (Malten 1978, Mobergin ym. mukaan 2002, 214–215.)

Hyödynnettäessä moniammatillista yhteistyötä kannattaa selvittää, minkälaista apua eri ammattilaisilla olisi tarjolla, ja mitä apua lapsi heiltä saa. Suunniteltaessa lapsen opetusta on tärkeää, että eri alojen ammattilaiset ovat tasa-arvoisesti suunnittelemassa tukikeinoja. On myös muistettava, että jokainen on asiantuntija omalla alallaan ja esim. psykologilta voi puuttua tieto siitä, miten ryhmää hallitaan. Moniammatillisesta yhteistyöstä on eniten apua silloin kun kaikki

ryhmän jäsenet puhuvat kieltä, jota muutkin ymmärtävät. Lisäksi kaikkien ryhmän jäsenten tulisi sitoutua samoihin tavoitteisiin. (Saloviita 1999, 77-78.)

Osana moniammatillista yhteistyötä voidaan pitää myös yhteistyötä kodin kanssa. Se vaatii tekijältään joidenkin perusperiaatteiden hyväksyntää. Vanhemmat arvostavat opettajaa, joka osoittaa arvostavansa heidän lastaan. Lapsesta ei siis kannata käyttää vähätteleviä ilmauksia tai kommentoida lasta esimerkiksi oudoksi tai kauheaksi. Näe lapsi kokonaisuutena, äläkä pelkästään vammaa. Perheenjäsenet kannattaa hyväksyä tasavertaisina yhteistyökumppaneina. Tavoitteetkin saavutetaan paremmin, kun niitä tavoitellaan sekä koulussa, että kotona. Perheen arvot ja lähtökohdat voivat olla hyvinkin erilaisia kuin itselläsi, ja tavoitteet lapsen suhteen erilaisia. Siitä huolimatta perheen kunnioitus on tärkeää. Huolehtia kannattaa myös siitä, että vanhemmat ymmärtävät puhuttua kieltä, ei siis kannata turvautua diagnooseihin ja ammattisanastoon. Keskusteluyhteys vanhempiin kannattaa pitää avoinna, koska yhteistyöstä on apua myös koululle. (Saloviita 1999, 61–62.)

Tampereen normaalikoulun opetussuunnitelma määrittelee tehostetun tuen tavoitteeksi oppilaan kasvun tukemisen ja ongelmien syvenemisen ja monimuotoistumisen ehkäisyn. (Tampereen normaalikoulun opetussuunnitelma, 2011.)

Erityinen tuki

Kolmiportaisen tuen voimakkain tukimuoto on erityinen tuki. Se muodostuu erityisopetuksesta ja muista tuista, kuten esimerkiksi kuntoutuksesta ja muista oppilashuollollisista tukitoimista. Erityinen tuki järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä tai osittaisessa erityisopetuksessa, tai kokonaan erityisluokalla. (Perusopetuslaki 2011, 16 §.)

Tampereen normaalikoulun opetussuunnitelma määrittelee erityisen tuen tavoitteiksi auttaa ja tukea oppilasta siten, että hän pystyy omien taitojensa mukaisesti suorittamaan oppivelvollisuutensa yhdessä oman ikäluokkansa parissa. Jos oppilas ei pysty tavoittamaan oppimäärän mukaisia tavoitteita, hänen oppimääräänsä voidaan yksilöllistää. Tampereen normaalikoululla oppilaan vaikeuksien vaatiessa opetusta erityisryhmässä siirtyy oppilas Tampereen kaupungin kouluun, koska Normaalikoululla ei ole erityisryhmiä. Tampereen normaalikoulun opetussuunnitelman mukaan tehostetusta tuesta siirrytään erityiseen tukeen riittävän pitkän tukijakson jälkeen, tai suoraan diagnoosin perusteella (Tampereen normaalikoulun OPS, 2011.)

Sekä tehostettuun, että erityiseen tukeen liittyy pedagogisen arvion ja selvityksen sekä hojksin lisäksi oppimissuunnitelma (Perusopetuslaki 2011), johon kirjataan tuen muodot ja oppimistavoitteet ylös. Oppimissuunnitelmaa ei saisi koskaan tehdä oppilaalle ilman oppilaan ja perheen mahdollisuutta vaikuttaa asioihin. Oppimissuunnitelma pitäisi myös tehdä johdonmukaiseksi ja tavoitteiltaan ja keinoiltaan yhteen ja samaan päämäärään tähtääväksi. Oppimissuunnitelman tulee olla helposti luettava ja ymmärrettävä niin, että myös oppilas ja hänen perheensä on motivoituneita tukemaan sen tavoitteita. Lisäksi oppimissuunnitelman tavoitteena on välittää tietoa kaikille osapuolille, jota tavoitetta ammattikielellä ja tautiluokituksilla täytetty lomake ei palvele. Oppimissuunnitelma tulisi olla myös aktiivisesti käytössä, niin että oppilaan tuessa on pitkäjänteistä suunnitelmallisuutta, samasta syystä opetussuunnitelma tulisi päivittää aina tarpeen vaatiessa. Tarve voi vaihdella oppilaan kypsyminen, oppimisen takia tai vaikkapa keinojen menettäessä merkitystään. Lisäksi tuen antamista helpottaa, kun tuen tavoitteet kytketään koko luokan tavoitteisiin. Oppimissuunnitelma tulisi olla aktiivisesti käytössä. (Saloviita 1999, 122-124.)

2.2 Opettajuus inklusiivisessa toimintakulttuurissa

Inklusion toteutumisen edellytyksiä tutkittaessa on usein tutkittu opettajien asenteita inklusiota kohtaan ainoana edellytyksenä inklusion toteutumiselle. Opettajien asenteet ovat kuitenkin vain jäävuoren huippu pohdinnoissa. Huolimatta siitä, onko opettajan mielipiteet kuinka positiivisia inklusiosta, ei inklusio toteudu ennen kuin opettaja siirtää asenteen jokapäiväiseen toimintaansa luokassa. Luokassa opettaja toteuttaa inklusiota opetuksessa, joka pohjautuu paitsi edellä mainittuihin asenteisiin, myös arvoihin. Koulutus on mahdollisuus vaikuttaa opettajan arvoihin ja asenteisiin, jotka luokassa näyttäytyvät yhteisöllisinä opetusmetodeina.

Asenteet

Monet tutkimukset opettajien asennoitumisesta inklusio-opetukseen ja kaikille yhteiseen kouluun antavat ristiriitaisia tuloksia. Kuitenkin tulokset ovat kiistattomia siinä, että ne ovat sitä positiivisempia, mitä tutumpaa inklusio on tutkimuskohteelle. Ross-Hill (2009) mainitsee artikkelissaan, että asenteiden lisäksi usein inklusion toteuttamiseen sidoksissa olevat tekijät ovat epäjohdonmukaisia (Leyser & Tappendorfi 2001 Ross-Hillin 2009 mukaan, 192). Näin negatiivisiin asenteisiin ei vaikutakaan kokemukset inklusiosta vaan nuo ”epäjohdonmukaiset tekijät”. Ross-Hill jatkaa, että Bender, Vail ja Scott (1995) saivat tutkimuksessaan selville, ettei

inkluisio voi olla onnistunut ilman opettajan oikeaa asennetta (Ross-Hill 2009, 192). Nämä kaksi seikkaa ovat yhteydessä toisiinsa: jos inklusiota toteutetaan ilman sitä tukevia toimenpiteitä ja opettajan oletetaan olevan valmis kohtaamaan inkluisio-oppilas ilman asianmukaisia tietoja ja/tai valmistautumista, inkluisiion tavoitteet eivät toteudu.

Tekijöitä opettajien asenteiden taustalla on tutkittu niin Yhdysvalloissa, Kreikassa kuin Suomessakin. Ross-Hill (2009) on selvittänyt opettajien asenteita Yhdysvaltojen kaakkois-osissa kyselytytkimuksella. Hänen mukaansa opettajat yllättäen ovat myönteisiä inklusiolle ja kokevat luottavansa taitoihinsa opettaa inkluisio-oppilaita. (Ross-Hill 2009, 192–196.) Avramidisan ja Kalyvab (2007) ovat tutkineet Kreikan opettajien asenteita inklusiota kohtaan. Yleisesti ottaen myös kreikkalaiset opettajat ovat hivenen positiivisia inklusiivisen koulutuksen periaatteille. Kuitenkin kun puhutaan inklusiosta luokkatilanteissa ja rakenteellisina käytänteinä kreikkalaiset asennoituvat inklusiioon negatiivisemmin. (Avramidisa ja Kalyvab 2007, 379–381.) Ross-Hill (2009) epäilee, että Yhdysvaltalaisien kohdalla asenteeseen vaikuttaa alueella opettajille annettu ylimääräinen koulutus. Vertailtaessa ylä- ja alakoulun opettajia Ross-Hillin tutkimuksessa ei löydetty eroja asenteissa. Eroavaisuudet vastauksissa voidaan selittää työkokemuksen määrällä, koulutustasolla, työssäolo aikana saadulla lisäkoulutuksella ja kokemuksella erityisopetuksesta. (Ross-Hill 2009, 192–196.) Tutkittaessa tekijöitä kreikkalaisten opettajien asenteiden takana huomattiin, ettei esimerkiksi sukupuoli ole selittävä tekijä negatiiviseen tai positiiviseen asennoitumiseen inkluisio-opetusta kohtaan. Merkittävimiksi selittäjiksi nousi ”kokemuksen puute inkluisio-opetuksesta” ja ”rajoittunut erityisopetuksen tuntemus” sekä ”koulun ja kunnan tehoton tuki inklusiolle”. Tässäkin tutkimuksessa huomattiin kokemuksen luovan opettajille positiivista asennetta inklusiota kohtaan: Opettajien valmiuksissa opettaa erityislapsia huomattiin, että sellaisten koulujen opettajat, joissa jo oli käytössä inkluisio-periaate, kokivat olevansa valmiimpia opettamaan useamman laatuista ongelmista kärsiviä oppilaita kuin he joilla ei ollut kokemusta inklusiosta. (Avramidisa ja Kalyvab 2007, 379–381.) Suomalaisia opettajia tutkinut Pinola (2008) mainitsee omassa tutkimuksessaan koulutuksen olevan yksi opettajien luottamusta omaan selviytymiskykyihinsä lisäävistä asioista, opettajan valmiuden kohdata erityislapsia kasvaessa koulutuksen myötä ja siten kasvattaessa myönteistä asennetta inklusiota kohtaan. (Pinola 2008, 44,47.)

Avramidisan ja Kalyvabin (2007) tutkimuksen mukaan kreikkalaiset sijoittaisivat mieluiten inklusiiviseen opetukseen lievestä, kapea-alaisista tai kohtuullisista oppimisvaikeuksista, puheen ja kielenkehityksen häiriöistä sekä fyysisistä tai motorisista ongelmista kärsivät lapset. Seuraavina tulevat käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmista kärsivät lapset (esim. ADHD). (Avramidisa ja

Kalyvab 2007, 379–381.) Pinolan suorittamassa tutkimuksessa saatiin hyvin samankaltaisia tuloksia, tosin suomalaiset opettajat kokivat tunne- ja käyttäytymishäiriöistä kärsivät erityisoppilaat huomattavasti vaikeammiksi inklusio-oppilaiksi kuin muut. (Pinola 2008, 45.)

Pinola (2008) esittelee kolmen opettajien asennoitumista inklusioon kuvaavan kategorian lisäksi inklusion hyviä puolia, ja inklusiota kohtaan esitettyä kritiikkiä. Kategoriat ovat: neutraali, jossa tosiasiat hyväksytään, ulkopuolisen tekijän vaikutus, jolloin opettaja ottaa passiivisen roolin suhteessa inklusioon ja kokee, ettei pysty vaikuttamaan asioihin vaan päätösten ollessa ulkopuolisen sanelemia, ja myönteinen, jolloin opettaja kokee integraation mukaan ottamisena ja mukaan pääsemisenä. Tutkimuksessa koettiin inklusion merkittävimmäksi myönteiseksi tekijäksi suvaitsevaisuuden lisääntyminen yleisopetuksen luokassa. Seuraavaksi myönteisimmäksi tekijäksi nousi lapsen oikeus käydä lähikoulua ja erityislapsen tarpeista huolehtiminen. Kolmantena myönteisenä asiana koettiin uusien työskentelytapojen positiivinen vaikutus ja omien työskentelytapojen uudelleen pohdinta. Kriittisiä ajatuksia olivat esimerkiksi integroitujen oppilaiden vaikutus omaan ajankäyttöön. Integraatio nähtiin myös tapana säästää väärästä paikasta. Inklusion edellytyksiksi mainittiin henkilöresurssit, tarpeellisen tiedon ja koulutuksen saaminen sekä oppimisympäristöihin liittyvät tekijät. Henkilöresursseissa mainittiin nimenomaisesti luokka-avustajien tarve sekä oppilashuollon ja erityisopettajan tuki. Tarpeellisen tiedon saaminen käsitti täsmällisen tiedon nimenomaisen oppilaan ongelmista, sekä työajalla tapahtuvan integraatiota tukevan koulutuksen. Oppimisympäristöön liittyvät asiat käsittivät luokkakoot, opetustilat ja jakotunnit. (Pinola 2008, 46.)

Aivan toisesta suunnasta viittaa asenteisiin Lehtinen puhuessaan koulutuksen ja sosiaalialan käyttäjäystävällisyydestä. Lehtisen mukaan käyttäjäkeskeisyys on termi, joka on tuttu jo lähes kaikilta muilta aloilta paitsi sosiaalitoimen- ja koulutuksen aloilta. Meille on itsestään selvää, että kaupalliset tuotteet ovat suunniteltu käyttäjäkeskeisesti, mutta ajatusmallin on hyvin vaikea rantautua kasvatuksenalalle. Käyttäjäkeskeisyyteen linkittyvät myös perhekeskeisyys, itsemääräämisoikeus ja täysivaltaistuminen (empowerment), kaikki erittäin tärkeitä termejä annettaessa oppimiseen tukea. (Lehtinen, 2006 48.)

Kaikissa yllämainituissa tutkimuksissa kokemus, riittävä tuki, tieto ja koulutus näyttävät lisäävän myönteistä suhtautumista inklusioon. Tutkimusten tulokset viittaavat myös siihen, että yleinen suhtautuminen inklusioon on myönteisempää kuin aikaisemmin ja mitä uudempi tutkimus sitä myönteisempi suhtautuminen näyttäisi olevan.

Opettajuuden arvot

Opettajuuden arvoja voidaan tarkastella opettajan henkilökohtaisten arvojen ja tavoitteiden kautta tai tarkastella opettajuutta yhteiskunnallisten ja sosiaalisten vaatimusten valossa. Opettajuuteen on kautta aikojen liitetty yhteiskunnallisia odotuksia, joskus nopeastikin vaihtuvalla syklillä. Koulujen arkipäivää ovat ”kahden vuoden hankkeet”, joilla kehitetään, kokeillaan ja kannustetaan, ja jotka sittemmin unohtuvat.

Mäkinen on tutkinut suomalaisten opettajien sitoutumista työhönsä ja siinä jaksamista. Mäkinen jaottelee tulokset kolmeen eri kategoriaan: Yhdenkoon opettaminen (one-size-fits-all), didaktis-pedagoginen opettaminen (didactic-pedagogical) ja uudistava opettaminen (transformational teaching). Yhdenkoon opettamista käyttävät opettajat kokevat työkseen siirtää tietoa oppilaille ja työtä ohjaa oma intohimo opetettavaan aineeseen. Oppiainesisällön koetaan olevan tärkein arvo, joka siirretään oppilaalle. Opettajien suurin huolenaihe oli järjestyksen pitäminen luokassa. Yhdenkoon opettajat eivät myöskään kokeneet oppimistulosten tai oppilaan kiinnostuksen olevan oma huolenaiheensa vaan oppilaan ongelma. (Mäkinen 2013a, 56.) Meijer (2005) on huolestunut, että opettajat jotka korostavat kurin merkitystä luokassa, kiinnittävät enemmän huomiota oppisisällön oppimiseen, kuin oppilaan tarpeiden ymmärtämiseen ja hänen tarpeisiinsa vastaamiseen. (Meijer 2005, Operttin & Bradyn 2011 mukaan, 464.) Didaktis-pedagogisten arvojen mukaan toimiva opettaja mietti kaikille sopivia opetuskeinoja ja otti huomioon oppilaan näkökulman. Opettaja kokee voimattomuutta, jos ei löydä tapaa, jolla opettaa asia oppilaalle. Didaktis-pedagoginen opettaja reflektoi omaa työtään, mutta ei näe sitä koskaan tarpeeksi hyvänä. Uudistava opettaja tekee työtä paitsi käytännöllisellä tasolla myös älyllisellä, emotionaalisella sekä moraalisisella tasolla. Opettaja on muutoksen airut, jonka opettamista motivoi tunne merkityksellisyydestä ja näkemys siitä, että yhteisö on oppimisen ja oikeudenmukaisuuden tila. Opettaja iloitsee oppilaiden positiivisista oppimiskokemuksista ja omasta mahdollisuudestaan vaikuttaa oppilaiden arvomaailmaan. Hän on pystyvä reflektoimaan opettajuuttaan uteliaana riittämättömyyden tunteen sijasta. (Mäkinen 2013a, 57-58, Mäkinen 2013b.)). Erilaisten opetustyylien taustalla vaikuttavat erilaiset opettajan omat opettajuuden arvot. (Mäkinen 2013b.)

Asennoituminen opettamiseen ei kuitenkaan näyttäisi olevan kiveen hakattu totuus, vaan opettajan motivaatio ja asenne kehittyvät kokemuksen myötä. (Mäkinen 2013a, 59.) Myös minäpystyvyyden tunteen todettiin kasvavan kokemuksen myötä (Malinen, Savolainen, Engelbrecht, Xu, Nel, & Nel

2013, 41). Vaikka Mäkinen (2013) ei ota kantaa onko asenteen muutos riippuvainen elämäkokemuksesta vai sosiaalistumisesta ammattiin, niin voisiko olettaa, että kokemuksen myötä minäpystyvyyden tunteen kasvu olisi yksi tekijä kehittyvään motivaatioon ja asenteeseen? Minäpystyvyyden tunteen lisäämiseksi olisi löydettävä toimivia ratkaisuja asian korjaamiseksi. Erityisesti didaktis-pedagogisen arvomaailman omaaville opettajille yhteisöllisyys on tärkeää, koska luja sitoutuminen syö energiavaroja ja ankara itsekritiikki rajoittaa työtyytyväisyyden tunnetta.

Yksi minäpystyvyyden tunnetta lisäävä tekijä on yhteistyö ja oman toiminnan järkevä reflektointi. Linden esittää reflektion puutteen ratkaisuksi yhteisöllisyyttä, jossa ongelmia käsitteellistetään ja ratkaistaan yhdessä. Tämä olisi yksi ratkaisu mm. yksittäisiin ongelmiin koulutyössä, sekä ammatti-identiteetin kasvuun. (Linden 2002, 10–11.) Reflektointi ei kuitenkaan ole mielekästä, jos vastaanottaja, oli se itsereflektointia tai yhteisöllistä reflektointia, ei ole valmis reflektioon ja kokee sen arvosteluna tai puutteena kyvyissä. Oppiminen ammatilliseen yhteistyöhön ja kriittisen palautteen vastaanottoon jo opiskeluvaiheessa, edistäisikin yhteistyön mahdollisuuksia sekä oman toiminnan hedelmällistä reflektointia (Jormakka & Kallioniemi 2013, 92-93).

Yhteiskunnallisesti katsoen opettajuuden määrittelyyn vaikuttaa paitsi opettaja itse, myös koulun hallinto ja sidosryhmät. Jos määrittelemme itsellemme tai muille tiukat roolit uskomme niihin pian itsekin. Linden kiinnittää huomiota siihen kuinka voi olla mahdotonta paeta positioita ja rooleja, mitkä instituutio opettajille luo. Rooleja rakentavat lait ja asetukset, opetushallinto, kunta, opsit, resurssit, koulun toimintakulttuuri ja vanhemmat odotuksineen, puhumattakaan maailmanlaajuisista vaatimuksista tasa-arvoon tai kansallisista vaatimuksista kilpailukyvyn vahvistamiseen. Voimme kuitenkin tunnistaa niitä, näin voimme erottaa mitkä positioista annetaan ulkoapäin ja mihin voimme vaikuttaa itse tai mitkä ovat kiinni omasta persoonastamme. Tunnistaessamme ulkoapäin tuotetut vaatimukset opettajan roolia kohtaan, voimme opettajina keskittyä pohtimaan asian ydintä: mitkä ovat tarpeeksi hyvän opettajan reunavaatimukset? (Linden 2002, 53.) Opettajien kysellessä kasvatustavoitteista ja arvoista, on virallinen koulutuspolitiikka vastannut oppimistavoitteista ja niiden nostamisesta. Julkisessa keskustelussa on huoleksi nostettu kansainvälisen kilpailukyvyn heikkeneminen matematiikantaitojen laskiessa. Linden näkee tämän osoituksena siitä, että koulutustavoitteet tulevat markkinavoimilta. (Linden 2002, 71.)

Oman osansa arvoihin opettajan-identiteetin rakennusaineiksi tuo viime aikoina julkisessa sanassa maalattu kuva opettajasta ressukkana, joka on oppilaiden armoilla eikä pysty hallitsemaan omaa työtään, saatikka selviytymään siitä. Opettajien ammattijärjestön kielteinen kanta inkluusioon saa

opettajat vaikuttamaan ammattitaidottomilta ja keinottomilta työntekijöiltä, joka varmasti vaikuttaa opettajan ammatti-identiteettiin. Puhumattakaan motivaatiosta yrittää kasvaa uuden opettajuuden vaatimukseen. Kuitenkin yhteiskunnan näkökulmasta inklusiivisessa toimintakulttuurissa opettaja tulisi tunnustaa aktiiviseksi toimijaksi sekä sitouttaa ja valtuuttaa oman työnsä kehittäjäksi. Näin heidän kokemuksensa ja pätevyytensä auttaisi inklusiivisen kulttuurin ja opetustavoitteiden luomisessa ja opettajien olisi helpompi sitoutua niihin. (OECD 2005, Oppertin ja Bradyn 2011 mukaan, 463.)

Koulun tavoitteeksi mainitaan kansallisten arvojen ja erityispiirteiden säilyttäminen yhdistyvässä maailmassa. Arvojen siirtämisen ja kansallisen yhtenäisyyden vaalijana, koulujen tehtävänä on taloudellisen ja sosiaalisen kahtiajaon estäminen (Linden 2002, 71). Inklusiivisen koulun onkin nähty olevan ratkaisu sosiaalisen koheesion lisäämiseen, koulutuksen ja yhteiskunnan oikeudenmukaisuuden lisäämiseen, sekä köyhyiden vähentämiseen (Oppertti & Brady 2011, 462).

Lisäksi keskustelua on leimannut yhteisen kielen puuttuminen: opettajat moittivat päättäjiä sanahelinästä ja professionaalisen diskurssin taakse piiloutumisesta, kun taas opettajia syytetään asioiden liiallisesta yksinkertaistamisesta, vaikka huolet olisivatkin yhteisiä. (Linden 2002, 69–71.) Tämä yhteisen kasvatuksellisen ja pedagogisen kielen puute on vaikuttanut opettajien ammatillisen autonomian vähyyteen. Linden vertaa opettajien professiota lääkärin vastaavaan ja mainitsee, kuinka jopa lainsäätäjät joutuu antautumaan lääketieteellisen termistön edessä (Linden 2002, 77). Opetusalalla ja lainsäädännöstä puuttuvat määritelmät esimerkiksi inklusiolle, jolloin koulut voivat toteuttaa sitä tai jättää toteuttamatta omien määritelmiensä mukaan. Professionalismia ja ammatin arvostusta tuskin nostaa opettajien tapa huutavaa kansanmiehiä apuun hakiessaan tukea esimerkiksi ns. häiriköiden kuriin saattamiseksi, siitä huolimatta, että erityisopetuspäätösten lukumäärä on kasvanut tasaisesti viime vuosiin asti (SVT 2010). Lindenin mukaan oman kielen määrittely ja itsereflektoinnin puute johtuu työpäivän täyttymisellä opetuskäytänteistä ja opetushuollollisista toimenpiteistä. Opettaja on menettänyt lisää valtaa omaan työhönsä, kun talouden ja markkinatalouden lait ovat tulleet määrittelemään kasvatustavoitteita ja käytänteitä. (Linden 2002, 77.) Nelikenttäänalyysit uhkineen ja mahdollisuuksineen syrjäyttänevät vähitellen oppimaan ohjaamisen ja eriyttämisen. Opettajia kuvataan ammattilehtien diskursseissa usein ulkopuolelta passiivisina, voimattomina sekä väsyneinä, vaikka koulun arjessa opettajat näyttäytyvät aktiivisina ja työtään innokkaasti kehittävinä yksilöinä. Julkinen kuva antaa usein ymmärtää, että opettajan työnkuvaan liittyvistä asioista voidaan keskustella ja niitä voidaan käsitellä, mutta lopulta kirjoitukset vain lujittavat niitä vakiintuneita käytäntöjä ja tapoja, joilla opettaja nähdään. Linden analysoi esimerkkinä opettajalehden pääkirjoitusta, jossa kyseenalaistetaan opettajan ammattitaito

tietotekniikan alalta ja pedagoginen ammattitaito sen opettamiseen. Tietämättömyys tuntuu olevan uhka opettajan ammattiposiitiolle ja siihen pitää löytyä ratkaisu ja koulutusta. (Linden 2002, 106-116.)

On kuitenkin mielenkiintoista miten vapaa opettaja on toimimaan luokassa ja määräämään oman työnsä käytänteet ja kuitenkin hän on ohjeistavan diskurssikäytännön toimeenpanon väline (Linden 2002, 105). Nykyään valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa vain hyvin löyhät raamit siihen, mitä tunneilla tulee käsitellä, joten miksi opettajat kokevat voimattomuutta ja kiirettä yhä edelleen. Eikö mahdollisuus oman työn kehittämiseen tulisi ottaa mahdollisuutena, mitä monessakaan ammatissa ei tarjota. Lindenin mukaan tämänkaltaisen ajattelu vahvistaa välineellistä diskurssia, jonka mukaan opettaja ei ole uudistusten toimeenpanija. Ajatus omasta mukautumattomuudesta johtaa väsymiseen. (Linden 2002, 105.)

Kuitenkin opettajan arvovalta voi kasvaa vain hänen oman toimintansa kautta, koska toiminta, diskurssit ja instituutiot ovat vuorovaikutteisessa suhteessa toisiinsa. ”Kriittisen palautteen” tarkoituksena ei siis ole syyllistäminen vaan kehoitus hyödyntää koko potentiaali ammatillisen itsemääräämisoikeuden käyttöön otossa. Kaikista muiden langettamista passivoivista diskurssikäytännöistä pitäisi päästä eroon. Lisäksi opettajien tulisi saada oma ammatillaisen äänensä kuuluviin koulutuspoliittisessa keskustelussa. (Linden 2002, 125.)

Lisäksi puhuttaessa opettajan itsemääräämisoikeudesta työtään kohtaan näyttäisi ongelmat keskittyvän opettajan asiantuntijuutta ja kasvatusherkkyyttä kohtaan tunnettuun luottamukseen. Linden mainitseekin opettajuuden asiantuntijuutta rapauttavan ”piilo-opetussuunnitelman” sisältävän ainakin seuraavia elementtejä, jotka heikentävät paitsi opettajan itsemääräämisoikeutta ja luottamusta omaan ammatti-identiteettiin, myös muiden luottamusta opettajuuteen: Opettajaan ei voi luottaa opetussuunnitelman tekijänä, opettajat eivät todellisuudessa halua osallistua opetussuunnitelmatyöhön, vaan kokevat sen pakkona, opettajat ovat melko passiivisia toimijoita ja heillä on työssä jaksamisen ongelmia, he kokevat koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön välttämättömänä pahana, lisäksi opettajat haluavat selkeitä ohjeita oman työnsä järjestämiseen. (Linden 2002, 125–126.)

Kaiken lisäksi opettajan rooli on muuttunut opettajasta ohjaajaksi ja oppilaan oppimisen tukijaksi. Näin opettajan ammatti-identiteetiltä on tippumassa pohja ja opettajan ammattitaito tulee samalla kyseenalaistetuksi. Opettajan tulee siis nopeassa tahdissa muuttaa ajattelutapaansa siitä, mikä on hyvä opettaja. Oma tapa opettaa näyttääkin yhtäkkiä väärältä tai vanhanaikaiselta. (Linden 2002,

105–106.) Kasvatukselle ja peruskoulutukselle tuleekin palauttaa sen itseisarvo. Itseisarvon saavuttamiseksi opettajien tulisi entistä paremmin tiedostaa opetuksen ja koulutuksen sidonnaisuus yhteiskunnallisiin ja poliittisiin kytköksiin. (Linden 2002, 127-128.)

Koulutus

Opettajat viittaavat usein negatiivisesti siihen, että työ on muuttunut opettamisesta kasvattamiseksi. Kuitenkin luokanopettajan oppiarvo on kasvatustieteiden maisteri, eli toiseksi korkein oppiarvo mitä kasvatustieteitä opiskelemalla voi Suomessa saada. Miksi kasvatustieteiden maisterit eivät koe tehtäväkseen kasvattamista? Varhaiskasvatustieteen kandidaatit eli lastentarhan opettajat, tietävät alusta asti valmistuvansa kasvattajiksi, ja omaavat tietotaidon lyhyemmällä koulutuksella. Linden esittää, että opiskelijat eivät useinkaan sisäistä kasvatustiedettä pääaineekseen, vaikka se lisääkin opiskelijoiden käsitteellistä ymmärrystä kasvattamisesta. Tämä heikentää ammatti-identiteetin rakentumista. Lisäksi pääaineen hämärtyminen on vähentänyt kasvatustieteelliseen ajatteluun olennaisesti kuuluvaa kriittistä ajattelua sekä teoreettista ymmärrystä. (Linden 2002, 131-133.)

ICE on antanut lausuman, jossa muistutetaan, että inklusiivisessa toimintaympäristössä toimivien opettajien tulee saada harjoittelun kautta työvälineet monimuotoisten oppilaiden kohtaamiseen ja heidän erilaisten oppimistarpeidensa täyttämiseen. (UNESCO 2008, Oppertin & Bradyn 2011mukaan, 461). Amerikassa inklusiivisen kasvatuksen osuuden lisääminen opinnoissa vaikuttikin opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden tunteiden määrään inklusiivisessa ja monimuotoisessa koulukulttuurissa. Tulokset vaihtelivat jossain määrin riippuen opintojen vaiheesta, mutta osoittaen lisättyjen inklusiivisten opintojen lisänneen opettajan minäpystyvyyden tunteita ja luottamusta kohdata monimuotoisuutta. (Wei & Mager 2011, 14.)

Edelleen eri kansallisuuksia olevien opettajien minäpystyvyys-kuvaa tutkinut työryhmä esittää, että suomalaisilla opettajilla merkittävä minäpystyvyyden tunnetta lisäävä tekijä on erityisopetukseen liittyvä harjoittelu. Kuitenkin suomalaiset opettajaopiskelijat itse kokevat saaneensa vain vähän tai ei ollenkaan harjoitusta inklusiivisesta kasvatuksesta. Tutkimuksen tekijät pohtivatkin, vaikuttavatko kansalliset erot erityisopetuksen tuen määrissä siihen mikä koetaan vähäiseksi harjoitteluksi eri maissa. (Malinen & Kump. 2013, 42.) Suomessahan erityisopettajat ovat läsnä kouluissa suuressa määrin. Kuitenkin Saloviita (2011) on tässäkin eri linjoilla nähdessään suomalaisen opettajakoulutuksen antavan hyvät eväät inklusiivisessa koulussa opettamiselle, opetustaidot kun ovat laaja-alaisia ja sen minkä oppii yhdessä aineessa, pätee myös toiseen.

(Saloviita 2011, 19.) Inklusiivisen toimintakulttuurin sisällä opettajan pätevyys määrittyy tiedoista, taidoista, arvoista ja asenteista, joita tulee osata hyödyntää eri tilanteissa ja toimiessa eri oppilaiden kanssa tai opettaessaan eri kouluissa. (Opperti & Brady 2011, 463.)

Ja kun tarkastellaan inklusiivisen opetussuunnitelman tavoitteita: monimuotoisuuden arvostaminen, oikeus elinikäiseen oppimiseen ja laaja-alainen oikeus oppimiseen, joita tavoitellaan monipuolisten opetusmetodien, joustavuuden ja kaikkien oppijoiden huomioimisen kautta (Blanco 2009, Opperttin & Bradyn mukaan, 2011, 462), herää kysymys, miksi suomalaiset opettajaopiskelijat kokevat olevansa epäpäteviä ammattiin, johon ovat opiskelleet 5 vuotta? Suomessa, jossa yliopistotason koulutuksen saaneet opettajat ovat kansainvälisesti arvioiden erittäin autonomisia ja korkeasti koulutettuja, ja työskentelevät, edelleen kansainvälisesti mitattuna, erittäin arvostetussa ammatissa, vahvistaen koko kansallista koulutusjärjestelmää (Opperti & Brady 2011, 464) opettajat kokevat olevansa avuttomia monimuotoisessa koulussa ja jääneensä vaille työkaluja opiskelun päättyessä.

Ilman vahvaa ammatillista identifikaatiota, riittävää teoreettista ymmärrystä sekä kriittisen ajattelun taitoja vastavalmistunut opettaja on heikossa asemassa vastustamaan kouluissa vallitsevaa työkulttuuria, jolloin nuori opettaja helposti väsyä, jopa kyynistyy. Lisäksi tämä heikentää opettajan uskoa omaan kasvatuskäsitykseen. Heikentynyt näkemys omasta kasvatuskäsityksestä taas on ongelmallinen siksi, että opettajien näkemyksiä kasvatuksesta tarvittaisiin kasvatustieteen keskusteluissa. Osallistuminen julkiseen keskusteluun nostaisi opettajan ammatin arvostusta ja muuttaisi jopa valtasuhteita. (Linden 2002, 131-133.) Lisäksi kasvatustieteen luovuttamisen esimerkiksi erityisopettajille, tekee ongelmalliseksi se, että erityisopettajien koulutukseen ei kuulu peruskoulussa opetettavien aineiden monialaisia opintoja, erityisopettajien koulutuksesta osan vie teoreettinen lääketieteellinen tieto, lisäksi erityisopettaja ei ole tottunut toimimaan tavallisessa luokassa, joissa vallitsee korkeampi vaatimustaso opetettavan ainesisällön, työnteon ja käyttäytymisen suhteen. (Saloviita 2011, 20.)

Koulutuksen päämääränä voisi olla luoda kasvatustieteen, sosiologian ja psykologian sanasto, joka voisi muodostaa ammattikäsitteistön, joka erottaisi opettajaprofession muista kasvattajista. Oma ammattikieli on tärkeä, jotta oma ammattiprofessio saavuttaa itsemääräämisoikeuden. (Linden 2002, 131-133.) Professionalismin suhteesta valtaaan kirjoittaa myös Saloviita, vaikkakin hieman eri näkökulmasta, viitaten professionalismin vahvistaneen opettajien valtaa kunnissa (Saloviita 2011, 11).

Opetus

Osana opettajuuden ja koulun toimintakulttuurin muutosta on opetustapojen muutos. Erilaiset opetusstrategiat on otettava käyttöön ja perehdyttävä syvemmin siihen mitä opetetaan. Inklusiivinen opetus ei vastaa vain tietyn ryhmän tarpeisiin vaan jokaisen oppilaan omiin tarpeisiin, erityisesti heidän, jotka ovat vaarassa syrjäytyä tai muuten alisuoriutua (Oppertti & Brady, 2011, 460). Moniammatillisuus ja yhteistyö ovat osa ratkaisua Mäkisen & Mäkisen (2011) tutkimuksessa, jossa tutkittiin yhteisöllistä scaffolding-menetelmän käyttöä osana osallistavan opetuksen toteutusta koulussa. Myös Ainscow ja Sandhill (2010) kirjoittavat konstruktivisesta lähestymisestä opettamiseen ja oppimiseen (Ainscow & Sandhill 2010, 248). Scaffolding voidaan nähdä esimerkkinä osallistavan opetuksen käytänteistä.

Scaffoldingilla viitataan oppimista ohjaavaan opetustapaan, jossa oppilasta tuetaan itsenäiseen ajatteluun ja oppimisprosessiin. Ideana on, Vygotskin lähikehityksen teoriaan pohjautuen oppilaan eteneminen omien taitojensa äärirajoilla. Opettajan tehtävänä onkin kannustaa ja tukea oppimista silloin kuin oppilaan omat taidot eivät riitä. Opetustapaa kutsutaan myös minimaalisen avun periaatteeksi. (Oulun yliopisto, 2013.) Opetustapaan on läheisesti sidoksissa opetusympäristön adaptiivisuus eli eritasoisia ja sisältöisiä oppimispolkuja tarjoava oppimisympäristö. Ohjauksen ja tuen määrä riippuu oppilaan aikaisemmasta tasosta ja tiedon määrästä. (Turun yliopisto, 2013.)

Tarkoituksena on rakentaa oppimisympäristö, joka vastaa lapsen tarpeisiin. Oppilaan on voitava olla osa luokkahuoneen kulttuuria. Lisäksi, opettajan on osattava reflektoida rooliaan pelinrakentajana, voidakseen saavuttaa ammatillisen kasvun. (Mäkinen & Mäkinen 2011, 69.) Saman aiheen nostaa esille myös Ainscow ja Sandhill (2010): Opettajan kunnioitus monimuotoisuutta kohtaan osallistaa lasta kouluyhteisöön sellaisenaan (Dyson, Ainscown & Sandhillin mukaan 2010, 848).

Tutkimuksessaan Mäkinen & Mäkinen (2011) ovat tutkineet kuinka opettajat tulkitsevat ja uudelleen arvioivat kokemuksiaan parantaakseen opetustaan inklusiivisessa luokassa. Näitä kokemuksia Mäkinen & Mäkinen (2011) ovat käyttäneet löytääkseen erilaisia toimintatapoja toteuttaa scaffoldingia, tarkoituksenaan esitellä erilaisia kehittämisen suuntauksia, joilla ottaa huomioon oppilaiden erilaisuutta ja erilaisia tarpeita inklusiivisessa heterogeenisessä luokassa. (Mäkinen & Mäkinen 2011, 60.)

Inklusiivisen koulun toteutumisen ja opettajien riittävän tiedon ja kykyjen varmistamisen kannalta tulokset tuovat esiin tarpeen paradigman muutokseen: Opetuksen focus on siirrettävä opetuksesta

oppilaaseen. Opetussisältö on oltava yleinen ja erilainen jokaiselle oppijalle niin, että siirrytään pois pelkästään keskiverto-oppilaan tarpeisiin vastaamisesta (Operti & Brady 2011, 462). Kuitenkaan inklusiivinen toimintakulttuuri ei ole vain yksilön tarpeisiin vastaamista vaan eriytetty ja henkilökohtaistettu opetus tietyn yhtenäisen oppisisällön sisällä (Blanco 2009, Operttin & Bradyn (2011) mukaan, 462). Mäkisen & Mäkisen (2011) mukaan muutos vaatii inklusiivisen koulukulttuurin kehittämistä, periaatteita ja käytäntöjä.(Mäkinen & Mäkinen 2011,67.) Saloviidan mukaan tavoitteiden eriyttäminen tarkoittaa sitä, että oppilas voi olla mukana luokassa, vaikka hänen oppimistavoitteensa eivät olisikaan lähelläkään kaikkien muiden oppilaiden tavoitteita. Näin ”kaikki oppivat kaiken” periaate voidaan unohtaa.(Saloviita 2011, 36.)

Saloviita (2011) mainitsee esteettömän opetuksen keinoksi yhteistoiminnallisen ryhmätyön (Saloviita 2011, 36). Myös Mäkinen ja Mäkinen (2011) ovat nimenneet juuri yhteisöllisen oppimisen esimerkiksi inklusiivista toimintakulttuuria tukevasta opetuskäytännöstä. Yhteisöllisenä opetuskäytänteenä he esittelevät Scaffoldingin, joka perustuu opettajan tapaan valtauttaa oppilas vastuulliseksi omasta oppimisestaan.

Oppilaan ohjaamiseksi opettajalla on käytössään 6 eri työkalua: Oppilaan aktivointi, opettajan läsnäolo ja sensitiivisyys, oppilaan auttaminen, luottamuksen rakentaminen sekä oppilaan autonominen vastuu oppimisesta. (Mäkinen & Mäkinen 2011, 68–69.) Eriyttävät ja tukevat oppimiskäytännöt tulevat scaffolding menetelmässä esille aktivoimisena. Sillä tarkoitetaan opettajan tarkoituksellista yhteisöllisen oppimisen edistämistä luokkahuoneessa (Mäkinen & Mäkinen 2011, 69). Yhteisöllisen oppimisen perusidea on, että yhdessä tehden tulokset ovat korkeampia, kuin kenenkään suoritus yksinään. Samasta syystä oppimisvaikeuksista kärsivien ei nähdä hyötyvän pienryhmä opiskelusta, koska tällöin heiltä puuttuu lahjakkaampien oppilaiden noston opiskelusta. Vaikka kyse olisi lahjakkaistakin oppilaista, ovat yhteisöllisen opiskelun tulokset usein merkittävästi korkeampia.

Läsnäololla viitataan opettajan kykyyn toimia hetkessä. (Mäkinen & Mäkinen 2011, 68.) Oppilaslähtöinen opettaminen vastaa oppilaan tarpeisiin ja vastaa hänen esittämiinsä kysymyksiin. Ohjausta annetaan oppilaille, jotka yrittävät rakentaa järjestystä kognitiivisen ja emotionaaliseen kaaokseen, joka on seurausta oppimisesta. Oppilasta tulee rohkaista nauttimaan onnistumisen ilosta, joka seuraa osallistumista ja oman panoksensa antamisesta yhteiseen toimintaan. (Mäkinen & Mäkinen 2011, 69.) Yksilöllinen ohjaus löytyi myös tutkimusraporteista tuen muotona.

Hyväksynnästä ja aktiivisesta osallistumisesta syntyy luottamus luokassa. Oppilaiden tulee tuntea olonsa turvalliseksi, ilman pelkoa kiusaamisesta tai vähättelystä. (Mäkinen & Mäkinen 2011, 69.) Autonomia tarkoittaa oppilaan omaa vastuullisuutta ja sisäistä motivaatiota oppimiseen. Kun opettaja esittää vaatimuksensa selkeästi on oppilaalla mahdollisuus sisäistää ne ja yrittää vastata niihin, sekä yksilöllisesti, että yhteisöllisesti. Yhteisöllinen menestys myös lujittaa heidän sosiaalista sitoutumista toisiinsa. (Mäkinen & Mäkinen 2011, 69.)

Saloviita (2007) puhuu myös positiivisen auktoriteetin rakentamisesta, johon kuuluu opettajan henkilökohtaisen vastuun hyväksyminen oppilaista, opettajan roolin laaja ymmärtäminen, kärsivällisyys ja usko kaikkien kykyyn oppia. Hamre ja Pianta ovat huomanneet, että esikouluopettajan emotionaalinen tuki oppilaille oli vielä kahdeksannella luokalla yhteydessä parempiin koulusuorituksiin. (Saloviita 2007, 65.) Opettajan vaihtaessa hyvin suoriutumisen kehumisen huonosti suoriutumisen moittimiseen on oppilaiden vetäytyminen tuntityöskentelystä noussut lähes kolminkertaiseksi. (Becker, Engelman & Thomas 1975, Saloviidan mukaan 2007, 66.) Myös Wentzel (2002) esitti, että kielteinen huomio ennusti huonompia oppimistuloksia. (Saloviita 2007, 67.) Alkuopettajat ovatkin paljon vartijoina luodessaan oppilaalle koulusta positiivista kuvaa, ja innostaessaan oppilaita työnteekoon. Kotona rakkauden puutetta kokeneille oppilaille opettajan tarjoama ”korvaava vanhemmuus” voi suojata oppilasta pitkään ja muuttaa negatiivisen kehityksen suunnan. (Saloviita 2007, 66.)

Opettajien tulee tiedostaa järjestelmään vaikuttavat tekijät kuten koulutuspolitiikka, resurssit, ja tukijärjestelmät, lisäksi paikalliset inklusiiviset näkökulmat tulee osata sovittaa kansainvälisiin laajempiin näkökulmiin. Lisäksi opettajien tulee kyetä säilyttämään kulttuuriset asiat kuten arvot, asenteet ja uskomukset läsnä monikulttuurisessa koulussa. Nykyaikana oppilaat hyötyvät yhä enemmän opettajista, jotka ovat herkkiä moniarvoisuudelle, jonka tuovat mukanaan inklusiiviset käytänteet. Kolmanneksi opettajien on sitouduttava sosiokulttuurisesta näkökulmasta opettamiseen. Scaffolding on yksi esimerkki yhteisöllisestä opettamisesta. (Mäkinen & Mäkinen 2011, 67–68.)

3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tutkimus olen tehnyt kaksivaiheisena niin, että ensimmäisen vaiheen aineiston muodostavat Tampereen yliopiston opiskelijoiden laatimat haastatteluihin ja havaintoihin pohjaavat raportit, joista olen etsinyt lähikouluissa käytettäviä tuen muotoja. Toisessa vaiheessa olen etnografisia piirteitä omaavalla tutkimusotteella havainnoiden ja haastatellen selvitetty erään eteläsuomalaisen koulun tuen rakenteita.

Etnografinen tutkimus tapahtuu yleensä yhdessä tai useammassa pitkäkestoisessa tutkimusjaksossa, josta tutkija pitää tutkimuspäiväkirjaa. Havainnointia olen tehnyt lukuvuoden mittaisen työssäoloajan aikana kyseisessä koulussa. Havaintoja olen täsmentänyt noin kuukauden mittaisen tarkemman havainnoinnin aikana, jolloin olen kirjoittanut havainnointipäiväkirjoja. Etnografinen tutkimus on laadullinen tutkimusote, joka kohdistuu usein yhteisöjen kulttuurien tutkimiseen. Tarkoituksena on ollut löytää käyttäytymisen sosiaalisia suhteita ja merkityksiä sekä tutkittavien kokemuksia omassa kokemusmaailmassaan. Tämän tutkimusmetodin valitsin, koska se soveltuu koulun toimintakulttuurin esiin tuomiseen ja ihmisen käytöksen tutkimiseen luonnollisessa tilassa, nimenomaisesti syrjiviä rakenteita esiin nostaen. Tietoa olen kerännyt suhteellisen vapaasti, määrällisesti mahdollisimman paljon. Tutkimukselle keskeiset teemat ovat nousseet esiin etnografiselle tutkimukselle luonteenomaisesti aineistosta sekä aineistopohjaisessa osiossa esiin tulleista tukien muodoista kouluissa, jotka ovat ohjanneet katseen suuntaa. Etnografisessa tutkimuksessa, kuten tutkimuksessa yleensäkin tutkijan tulee tiedostaa omat ennakkokäsityksensä ja rajata ne pois aineiston tulkinnasta. Tässä tutkimuksessa ennakkokäsitykset muodostuvat pitkälti aikaisempaan samasta aiheesta tehtyyn kandidaatin tutkimukseen sekä henkilökohtaisiin kokemuksiin tukea tarvitsevan lapsen äitinä.

Tässä luvussa pohdin laadullisen tutkimuksen roolia ja metodologista perustaa ihmistä tutkivissa tieteissä kuten kasvatustieteessä. Erityisesti tutustutaan etnografiseen tutkimukseen, jonka kautta etsitään ymmärrystä siihen miten käsitteet metodi ja metodologia eroavat toisistaan. Lisäksi tutustutaan etnografiaan metodologiana, jonka pohjalta olen tämän tutkimuksen tehnyt. Fenomenologia etnografisen tutkimuksen taustalla

Fenomenologia metodina juontaa juurensa fenomenologiseen tieteen filosofiaan, jonka kolme merkittävintä oppi-isää ovat Hegel, Husserl ja Heidegger. Husserlin näkemys fenomenologiasta,

transsendaalinen fenomenologia, poikkesi Hegelistä siinä, että Hussler koki fenomenologian olevan filosofinen lähestymistapa, jonka lähtökohtana ovat intuitiiviset ilmiökokemukset: pyrkimys nähdä ilmiön olennaiset piirteet ja olemus fenomenologisen reflektion kautta. (Suomisanakirja, 2013.)

Fenomenologinen tieteenfilosofia tutkii ihmisen elämismaailmaa ja intentionaalista tietoisuutta, jossa ihminen oman kokemuksensa mukaisesti antaa tutkimuskohteille merkityksiä ja jäsentää kohdetta oman kokemuksensa mukaisesti (Puusa & Juuti 2011, 41). Intentionaalisuudella tarkoitetaan, että kaikki asiat merkitsevät ihmisille jotain. Neutraalia todellisuutta ei ole yksilöille, vaan se näyttäytyy yksilön kokemusten, harrastuneisuuden ja kiinnostusten kohteiden, jopa kykyjen kautta. Fenomenologia siis olettaa, että ihmistä ei voida tutkia irrallaan ihmisen omasta kokemusmaailmasta eikä ihmistä voida ymmärtää irrallaan ihmisen omasta suhteesta todellisuuteen (Laine 2001, 27). Ajatusmaailman erilaisuus koskettaa voimakkaasti erityisen tuen tarpeessa olevien lasten oppimista, heidän maailmankuvansa ollessa usein hyvin erilainen kuin muilla, esimerkiksi tarkkaavaisuushäiriöstä kärsivä oppilas saattaa kiinnittää erityisesti huomiota negatiivisiin viesteihin ja tulkita positiivisiakin viestejä negatiivisesti.

Fenomenologiassa nähdään, että tieto välittyy vain aistimisen ja kokemisen kautta, jolloin subjektiivisuus ja henkilökohtainen kokemus on merkittävää. (Jyväskylän yliopisto, 2013.) Tämä on tärkeää myös rakennettaessa inklusiivista toimintakulttuuria: oppilaan kokemus on tärkeää huomioida. Fenomenologisen tutkimuksen varsinaisena kohteena ovat merkitykset, jotka muotoutuvat kokemuksen mukaan. Esimerkiksi oppimista tutkittaessa voidaan tutkia oppimisen arvostusta tai sosiaalisia kokemuksia, joita esiintyy opiskeltaessa ryhmässä (Laine 2001, 27). Tutkittaessa inklusion toteutumista ja kaikille yhteisen koulun rakentumista on tärkeä osa sillä, miten kokee oppimisen tai osallisuuden ryhmään. Siksipä onkin mahdotonta tutkia pelkästään oikeita toimenpiteitä inklusion aikaansaamiseksi vaan on kiinnitettävä huomiota siihen, miten oppilaat toimenpiteet tulkitsevat. Tässä on suuressa roolissa opetushenkilökunnan asenne ja päämäärä. Asiaa hankaloittaa entisestään se, että usein oppimisen vaikeudet ovat perinnöllisiä, jolloin kotoakaan ei tule oppimista arvostavaa ja tukevaa viestiä oppilaille. Fenomenologisessa tutkimuksessa ihminen ymmärretään kokonaisvaltaisena ja tutkiessaan tutkija yrittää ymmärtää ja tulkita näitä merkityksiä (Puusa & Juuti, 2011 44).

Fenomenologiaan on myös sisäänrakennettuna ajatus, jonka mukaan yksilöt ovat yhteisöllisiä, jolloin opimme merkityksiä yhteisöltä johon olemme kasvaneet. Tässä kohtaa fenomenologinen ajattelu kohtaa Hyödynmaan näkemyksen kulttuurista. Hyödynmaan tutkimuksessa opettajat määrittävät kulttuurin käsitettä mm. esineitä, tapoja, käyttäytymistä ja arvoja sisällään pitävänä

järjestelmänä, joka opitaan yhteisössä (Hyödynmaa 2012, 81). Intersubjektivisuus tarkoittaa, että asioille annetut merkitykset ovat siis subjektien, eli asioiden ja yksilöiden välisiä. Tarvitsee kuitenkin huomata, että huolimatta ihmisen yhteisöllisyydestä, on jokainen ihminen myös yksilö, joka tulkitsee asioita itsenäisesti, näin jokaisen todellisuus on erilainen, kuten on mainittu jo useampaan kertaan. (Laine 2001, 28.)

Etnografisia tutkimuksia voidaan painottaa eri tavoin, mutta yleensä ne sisältävät empiirisen havainnointi- tutkimuksen tai jollain toisella tekniikalla toteutetun empiirisen tutkimuksen. Tietoa voidaan hakea monista eri lähteistä ja erilaisin keinoin. Löydökset ja havainnot ohjaavat tutkijaa eteenpäin tutkimuksessaan ja tutkimuksen suunta saattaa muuttua hyvinkin radikaalisti. Tutkimuksessa tule usein paljon aineistoa, jonka rajaaminen on hankalaa (Palmu 2007, 160-165). Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt osallistuvaa havainnointia, passiivista havainnointia, haastatteluja sekä hyödyntänyt vapaamuotoisia ”kahvipöytäkeskusteluja” kokonaiskuvan rakentamiseksi erään koulun inklusiivisesta toimintakulttuurista ja oppimisen tukemisesta. Lisäksi vertaan asioita ja ikään kuin reflektoin aikaisempaan tietoon ja kokemuksiin. Havainnoijana työskentelen samanaikaisesti kahdessa eri koulussa, ja vaikka vain toinen on tutkimuksen kohteena, on minulla tieto siitäkin, miten toisessa koulussa toimitaan. Havainnoijana koen, että on tärkeää tunnustaa olemassa oleva tieto muualta, koska se kuitenkin jossain määrin vaikuttaa tutkimuksen analyysiin ja ainakin katseen suuntaa ohjaten.

Lappalainen (2007) mainitsee etnografisen tutkimuksen eduiksi mahdollisuuden tutkia käytäntöjä, jotka tuottavat eroja, sulkevat pois tai rajoittavat ihmisen toimijuutta jollain tavoin (Lappalainen, ym. 2007, 14). Käytäntöjen tutkiminen vie aikaa, mikä on helposti tutkimusotteen heikkous: esimerkiksi kandidaatin tutkielman tai pro gradu-työn tekeminen etnografisella otteella tuntuu työläältä, koska havainnoimiseen täytyy käyttää paljon aikaa nähdäkseen merkityksellisiä asioita yhteisön toiminnassa. Lisäksi tutkimuksen aikana on tullut ilmeiseksi, että havainnointi itse työtä tehden ei ole välttämättä kovin hedelmällistä tai ainakin vaati analyysivaiheessa tiukkaa itsekritiikkiä, koska omien toimien havainnointi tutkimus mielessä on vaikeaa ja myös yksipuolista. Lisäksi se vaatii tiukan reflektoivaa otetta, tässä tapauksessa opettamiseen: kaikkihan varmasti tekevät parhaansa opettajina ja ovat sitä mieltä, että oma tapa opettaa on paras. Lisäksi mahdollisuuden muistiinpanojen kirjaamiseen päivänaika puuttuessa, vaikuttaa merkittävästi havainnointipäiväkirjojen sisältöön niin, että muistiinpanot eivät ole niin yksityiskohtaisia kuin toivoisi. Tässä tutkimuksessa onkin hyödynnetty esiyymmärrystä aiheesta ja se on yritetty parhaalla mahdollisella tavalla tuoda esiin tutkimuksen tuloksia kirjatessa.

Aktiivisesti osallistuva tarkkailija toisaalta häiritsee tai muutoin vaikuttaa yhteisön toimintaan mahdollisimman vähän. Ulkopuolinen havainnoija helposti aiheuttaa toimijoissa tarvetta ”esiintyä edukseen” tai olla tuotteliaampi tai kekseliäämpi jollain tavoin. Jo vuonna 1924 alkaneissa organisaatiokäyttämisen- ja johtamisentutkimuksissa, joissa tutkittiin työskentelyolosuhteiden vaikutuksia tuottavuuteen (niin kutsutut Hawthorne-kokeet), Elton Mayo havaitsi pelkästään tutkijan mielenkiinnon työntekijän tehtävää kohtaan nostavan työntekijän tuottavuutta. (Juuti 2006, 17–22.)

3.1 Kouluetnografia

Eräs etnografisen tutkimuksen piirteistä on sen pitkä kesto. Kouluetnografiassa usein pidetään lukuvuotta minimi pituutena tutkimukselle. Koska etnografian ominaispiirteisiin kuuluu, että tutkimuksen suunta varmistuu ja muotoutuu tutkimuksen edetessä, tulee tutkijan valmistautua yllätyksiin ja uusiin käänteisiin tutkimuksen aikana. Kouluetnografisessa tutkimuksessa tutkija toimii ikään kuin tutkimusvälineenä ja tutkii kulttuurisia ja sosiaalisia prosesseja mahdollisimman monipuolisesti. (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu, Tolonen 2007, 41.)

Koulun ollessa etnografisen tutkimuksen kohteena, tulee tiedostaa, että olemme kaikki tuttuja kouluinstituution kanssa emmekä pysty tutkimaan sitä täysin vierain silmin. Jaamme myös yhteisen kulttuurin ja kielen koulussa olevien toimijoiden kanssa. (Palmu 2007, 160.) Useinhan antropologista tutkimusta tehdessä tutkija on vieraassa ympäristössä ja kulttuurissa, jolloin jopa kieli on vieras. Tästä johtuen on kouluetnografiaa tehdessä yritettävä katsoa tuttua asiaa uusin silmin (Spindler & Spindler 1982, Delamont & Alcot, Gordonin ym. mukaan 2007, 43).

Gordonin ym. suunnitelmassa kouluetnografista tutkimusta, valmistautuivat he huomioimaan etnografisia erityispiirteitä tutkimuksessaan. Uusin silmin katsomiseen he valmistautuivat ennen tutkimuksen alkua pyrkimällä tunnistamaan omia ennakkokäsityksiään ja –asenteitaan. He myös kirjoittivat omista kouluaikaisista kokemuksista ja käsittelivät niitä työryhmän kesken. Koska luokassa tapahtuu niin paljon samaan aikaan, että kaikkea ei voi havainnoida samanaikaisesti olivat he myös jakaneet koulun kolmeen eri tarkastelutasoon: Viralliseen, informaaliin ja fyysiseen tasoon, jotka ohjasivat tutkimusryhmän katsetta havainnoinnin aikana. (Gordon ym. 2007, 43.) Tässä tutkimuksessa pyrin havainnoimaan kaikkia kolmea tasoa. Vaikka oma aktiivinen rooli yhteisössä vaikeutti muuten havainnointia, nimenomaan rajoittamalla ”näkyvyyttä”, kun oli aina tietty paikka jossa itse piti olla, helpotti se eri tarkastelutasoille pääsyä. Virallisen tason näkyvyys ja läsnäolo oman työn kautta auttoi tietoon käsiksi pääsemistä,

Tutkijan roolin informaaliin puoleen, kuuluu oma minä, koti ja muut työt. Roolien yhdistäminen, koulussa tutkijana olo ja oppilaisiin sekä opettajiin kiintyminen, sekä tutkijan paikalla olon hyväksytyksi tunteminen saattaa aiheuttaa paineita tutkijoille. Tutkijan sukupuoli saattaa vaikuttaa tutkittavien asennoitumiseen ja huomioitavaa on myös se, miten toisten tutkittavien tai toisiin tutkittaviin asennoituminen voi vaikuttaa toisten asennoitumiseen. (Gordon ym.2007, 49.) Tutkijan fyysiseen rooliin voi vaikuttaa sairaus, meteli, väsyminen (kirjoittamiseen), sekä koulun aika-tila-polku joka säätelee, missä tulee olla ja mihin aikaan. (Gordon ym. 2007, 51-52.)

3.2 Metodi vai metodologia?

Brewerin mukaan etnografia nimeä voidaan käyttää sekä tutkimusmetodeista että metodologiasta, jotka ovat kaksi eri käsitettä. Tutkimusmenetelmät ovat pääasiallisesti tiedeyhteisön luomia sääntöjä, jotka määrittelevät toimintatavat tutkimuksen tekemiseksi. Näin voidaan taata tiedeyhteisön määrittelyn mukaisesti objektiivisen ja luotettavan tiedon saaminen. Menetelmät ovat määriteltäviä raameja sille, kuinka toteutetaan kyselylomake, observointi tai haastattelu luotettavien tutkimustulosten saamiseksi. Metodologia taas on laaja teoreettinen ja filosofinen kehys johon käytettävät menetelmät sopivat. (Brewer 2000, 3.) Toisin kuin Brewer, Eskola ja Suoranta taas nimeävät etnografian tutkimusmenetelmäksi. Heidän mukaansa etnografia on tapa havainnoida sosiaalista todellisuutta luonnollisissa olosuhteissa. (Eskola & Suoranta 1998, 104.)

Kirjassaan *Ethnography* John Brewer viittaa Hughesiin (1990), joka määrittelee menetelmän ja metodologian eroja niin, että metodologia määrää tutkimuksessa käytössä olevat proseduraaliset säännöt, jotka ovat yhtä kuin käytössä olevat tutkimusmenetelmät. Tutkimusmenetelmät taas tuottavat tietoa, jota tutkija etsii. Valitessaan metodologiaa tutkijan on tiedostettava, että jo metodologian valinta sisältää viestin siitä, minkälainen on tutkimuksessa esitettävä käsitys yhteiskunnasta ja tiedon luonteesta (ontologinen ja epistemologinen käsitys). (Brewer 2000, 28.) Lappalainen ilmaisee asian niin, että etnografia on teoria, joka jäsentelee tutkimusprosessia (Lappalainen 2007, 10).

Brewer jakaa etnografian kahteen osa-alueeseen: isoon ja pieneen etnografiaan. ”Iso etnografia” käsittää etnografian minä tahansa laadullisena tutkimusmenetelmänä, ”pieni etnografia” taas käsittää etnografian kenttätutkimuksena. Kuitenkin molemmat määritelmät sisältävät yhteisiä periaatteita: tutkimuksen kohteena ovat ihmiset heidän luonnollisissa oloiloissaan, tutkijan rooli on ymmärtää ja

selittää ihmisten toimintaan sekä kerätä tietoa ilman, että tieto vääristyy tai muuttuu minkään ulkopuolisen tekijän vaikutuksesta. (Brewer 2000, 18.)

Etnografiassa tutkijan rooli saa suurempaa huomiota kuin monessa muussa metodologiassa. Tutkija osallistuu arkipäiväisiin tilanteisiin itse ja toimii niissä, joko aktiivisesti tai passiivisesti. Hän analysoi omaa rooliaan osana toimintaa ja näin oppii ymmärtämään yhteisön toimintaa. (Lappalainen 2007, 10.) Hammersley (1995) korostaa tätä reflektiivisyyden tarvetta, jotta huomioidaan tutkijan olevan osa sitä sosiaalista yhteisöä, jota hän tutkii (Virtainlahti 2011, 253) ja vaikuttavan sosiaaliseen maailmaan.

Lisäksi Brewer viittaa Hammersleyn (1990) määritelmään etnografiasta, jonka mukaan etnografiaa leimaa ihmisten käytöksen tutkiminen luonnollisissa tilanteissa. Hammersleyn (1990) määritelmä jatkuu toteamuksella, että vaikka etnografisessa tutkimuksessa tietoa kerätään monilla eri metodeilla, tärkein tiedon keruun metodi on observointi, ja tiedon keruu on sekä vapaata, että joustavaa ilman etukäteisluokitteluja. (Brewer 2000, 18-19.) Edellä mainitun luonnollisten tilanteiden tutkimuksen eli naturalismin lisäksi Hammersley nimeää metodologisiksi periaatteiksi ymmärryksen sekä löytämisen (Virtainlahti 2011, 252). Tutkimus on normaalisti pienimuotoista ja keskittyy yksilöön tai pieneen ryhmään. (Brewer 2000, 18–19.) Pieni muotoisuudesta huolimatta etnografian tärkeimpiä piirteitä on havainnoinnin pitkä kesto (Eskola & Suoranta 1998, 107). Observoinnin lisäksi tärkeimpiä etnografisia tutkimusmetodeja ovat asiakirjojen ja tallenteiden analyysi sekä syvälliset haastattelut. (Brewer 2000, 27.) Etnografisiksi metodeiksi ne tekevät edellä mainitut yhteiset periaatteet ihmisten tutkimisesta heidän luonnollisessa ympäristössään, tutkijan rooli sekä kerättävän tiedon luonne, joka on vapaa ulkopuolisista vaikutteista.

Etnografian analyysimetodina on tavoite kirjoittaa tiivistä kuvausta tutkitusta yhteisöstä ja todellisuudesta. Kuvausta kutsutaan tiiviiksi erotuksena laihaan kuvaukseen, jolla tarkoitetaan raporttia faktoista, jotka eivät ota huomioon olosuhteita, syitä tai seurauksia. Tiheä kuvaus on van Maanen (1988) mukaan kirjoitettu esittely kulttuurista. (Brewer 2000, 38–39.) Kuitenkin tiheän kuvauksen tarkoituksena tulisi olla myös jokin muu päämäärä kuin vain ”kertoa asiat niin kuin ne ovat” (Brewer 2000, 49). Näiksi muiksi päämääriksi Hammersley (1990) määrittelee aiheen tärkeyden sekä olemassa olevan tiedon lisääntymisen. (Brewer 2000, 49.) Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata toiminnallisia käytänteitä ja nähdä tutkimuksen kohde kokonaisuutena, joka esitetään tiheässä kuvauksessa (Eskola & Suoranta 1998, 106). Glifford Geertz (1973) tulkitsee nimenomaisesti tämän tiheän kuvauksen etnografiaksi. Geerzin mukaan etnografia on tapa käsitteellistää ja teorisoida ilmiötä, jota tutkitaan. (Lappalainen 2007, 9.) Tiheän kuvauksen

tarkoituksena on nähdä kulttuuri ”sisäpuolelta” (Brewer 2000, 38–39). Eskola ja Suoranta määrittelevät etnografian tunnuspiirteeksi juurikin tuon sisältäpäin tutkimisen: tarkoituksena on oppia kulttuurin tapa ajatella ja toimia kokemalla se. Analyysissä tarkastellaan toiminnan mielekkyyttä ja tavoitteita. Etnografisen tutkimuksen raportoinnissa määrällistäminen tai taulukointi eivät ole keskeisiä tavoitteita. (Eskola & Suoranta 1998, 106–107.)

Historia

Etnografian historia sosiaalitieteissä alkaa lähes samanaikaisesti Britanniasta ja Yhdysvalloista. Britanniassa etnografian juuret liittyivät Britannian kolonialismiin ja tarpeeseen ymmärtää vieraita kulttuureita, voidakseen hallita niitä. (Brewer 2000, 11.) Chicagossa, ”Chicagon koulussa” heräsi kiinnostus tutkimuksiin, jossa tutkittiin mm. kaupunkiin muuttaneita siirtolaisia. Huomion keskipisteessä olivat mm. eri kaupunginosien erilaiset kulttuurit ja ihmisten erilaiset elämäntarinat. (Eskola & Suoranta 1998, 105.) Chicagon koulu tutki teollistuneen yhteiskunnan vähemmistöryhmiä 1920- ja -30- luvuilla. Tutkittavina olivat alakulttuurit kuten prostituoidut, diilerit, jengit ja kulkurit. (Brewer 2000, 11.) Myös inklusion juuret ovat kriittisen pedagogiikan alkulähteillä ja 1960-luvun poliittisessa liikehdinnässä USA:ssa, jolloin kaikille ihmisille vaadittiin tasa-arvoisia mahdollisuuksia elämään.

Suomessa etnografisia tutkimuksia on tehty sosiaalitieteissä 1970 – luvulta lähtien (Eskola & Suoranta 1998, 104.) Kasvatustieteisiin etnografia, kuten muutkin kvalitatiiviset tutkimusotteet, rantautui hitaasti. Ensimmäinen kasvatustieteellinen etnografisella tutkimusotteella tehty väitöskirja oli Eija Syrjäläisen tekemä vuonna 1990 (Lappalainen, ym. 2007, 26).

Kritiikki

Etnografiaa kohtaan on esitetty lähinnä kahdenlaista kritiikkiä. Ensimmäinen kritiikki tulee luonnontieteiden tutkijoilta ja koskee metodeja kuten strukturoimattomat ja joustavat aineiston keruu tavat, tutkijan aktiivinen läsnäolo ja osallistuminen tutkimukseen. Luonnontieteiden tutkijat kokevat metodit epätieteellisiksi ja -systemaattisiksi. (Brewer 2000, 19-20.) Toisenlaista kritiikkiä esittävät postmodernistit, jotka kieltävät, että tieto voisi olla todenmukaista. Näin tiede on vain

sanaleikkiä ja todellisuus suhteellista. (Brewer 2000, 24.) Näin etnografian väitetään ”sulavan ilmaan” eikä ratkaisevan minkäänlaisia kysymyksiä. (Brewer 2000, 19.)

3.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänä tässä tutkimuksessa on kouluissa toteutettava tuki ja havainnointi lähikoulussa. Havainnointini on kohdistunut kaikkiin niihin toimenpiteisiin, joilla oppilasta, kouluyhteisöä ja oppimista on tuettu koulussa yhden lukuvuoden aikana. Lisäksi tutkittavana olleesta tutkimusaineistosta olen etsinyt mahdollisimman monia yksittäisiä tuen muotoja, jotka ovat käytössä eri kouluissa.

Tutkimuksen tarkoituksena on

- 1) selvittää minkälaista tukea oppilaille koulussa annetaan ja lisäksi
- 2) löytää sellaisia tekijöitä joista muodostuu inklusiivinen toimintakulttuuri.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus on kaksiosainen tutkimus, jonka ensimmäisessä osassa olen tutkinut eri kouluissa annettavia tukimuotoja kurssilla kerättyjen pienoisetnografisten tutkimusraporttien pohjalta. Toisessa vaiheessa olen suorittanut etnografis-tyyppistä havainnointitutkimusta, osittain ensimmäisestä vaiheesta saatujen tulosten pohjalta, pienessä kyläkoulussa. Tutkimus on suoritettu lukuvuoden 2013–2014 aikana.

4.1 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineiston muodostavat Tampereen yliopiston opiskelijoiden laatimat haastatteluihin ja havaintoihin pohjaavat raportit, joista on etsitty lähikouluissa käytettäviä tuen muotoja. Toinen vaihe tutkimuksessa pohjaa etnografiseen tutkimukseen, joka on tehty lähikoulussa.

Ensimmäinen vaihe: Aineistona raportit

Tuen käytännön toteutuksia lähdin hahmottelemaan tutkimusaineiston pohjalta, joka käsittää 50 kenttätutkimusraporttia. Raportit ovat olleet osa Tampereen yliopiston järjestämää Inklusiivinen kasvatus -kurssia, joka kuuluu valinnaisena osana maisterivaiheen syventäviin opintoihin. Kurssilla on ollut osallistujia luokanopettajan koulutuksesta, varhaiskasvatuksen maisterivaiheen opiskelijoita, aineen-opettaja -opiskelijoita sekä aikuiskasvatuksen opiskelijoita. Raportit ovat tehty osittain yksilötöinä ja osittain parityönä.

Raportit voidaan nähdä pieninä etnografisina tutkimuksina, joiden on tarkoitus selvittää, minkälaista tukea kouluissa annetaan ja kuvata lähikoulun toteutumisen periaatteita. Raporteissa kirjoittaja on joutunut havaintojansa tulkitsemalla ja haastatteleamalla selventämään marginaalisen ryhmän asemaa ja oikeuksia kouluyhteisöissä. Lisäksi raporttien itsearviointiosuudessa opiskelija on joutunut pohtimaan havaintojaan omia ennakkokäsityksiään vasten ja muodostamaan päätelmän siitä, onko ennakkokäsitys säilynyt vai muuttunut.

Raporteista 8 siirsin syrjään tutkimuksesta heti aluksi, koska ne käsittelivät varhaiskasvatusta, mitä ei ole tarkoituksena tutkia tässä työssä. Kuitenkin mahdollisen vertailuaineiston vuoksi lähemmin tutkittavaan aineistoon jätin kuitenkin 1-2 varhaiskasvatusta käsittelevää raporttia, joita en kuitenkaan lopulta käyttänyt. 42 jäljellejääneestä raportista 17 käytin tuen muotoja listaavaan

taulukkoon, johon merkitsin kaikki ne tuen muodot, jotka raportteihin oli kirjattu. Valitut raportit valikoituivat niin, että ensin etsin samassa kaupungissa tehtyjä raportteja ja valitsin mukaan sellaiset paikkakunnat, joista oli tehty enemmän kuin yksi raportti. Seuraavaksi valitsin mukaan paikkakunnat, jotka alkulukemisen jälkeen vaikuttivat monipuolisimmilta aineistoilta sekä toisistaan poikkeavilta. Näin toivoin saatavani mahdollisimman laajan ja kattavan kuvan tukien muodoista.

Toinen vaihe: Havainnointi lähikoulussa

Havainnointitutkimusta lähikoulussa tein lukuvuoden 2013–2014 aikana, josta tammikuussa 2014 oli tiiviimpi noin kuukauden jakso, jonka ajalta olen tehnyt tarkempia havaintoja keräten niitä havainnointipäiväkirjaan. Lisäksi aineisto koostuu kevään 2014 aikana kootuista kolmesta haastatteluista. Haastateltavina ovat olleet koulun rehtori, luokanopettaja ja erityisopettaja. Lisäksi esimerkiksi jakotuntien määriä olen selvittänyt lukujärjestyksiä tutkimalla ja opetussuunnitelmaa lukemalla.

Etnografisen tutkimuksen aineiston keruu tapahtui siis havainnoimalla, haastatteleamalla ja tutkimalla kirjallisia lähteitä. Esimerkiksi kouluetnografiassa tutkittavana voivat olla oppikirjat ja –materiaalit, kalvot ja taulun tekstit. Jos havainnoija olisi passiivinen toimija yhteisössä, kirjaisi hän oppitunnin tapahtumat sekä esim. taulutekstit, ylimääräiset oppimateriaalit ja esitettyjen ohjelmien nimet ym. (Palmu 2007, 142–143). Mutta koska olen havainnoinut aktiivisesta roolista käsin, on havainnointi päiväkirjat tehty päivänpäätteeksi. Aineiston keruussa olen käyttänyt seuraavanlaisia Eskolan ja Suorannan (1998) kysymyksiä mukailevia kysymyksiä havainnoinnin pohjana: Minkälainen koulurakennus on fyysisesti? Minkälaisia ovat koulun taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö? Mikä on koulun merkitys yhteisölle ja miten siihen suhtaudutaan? Minkälaista kieltä koulussa puhutaan ja minkälaisia sanoja koulussa toimivat käyttävät? Minkälaiseksi toimijat itse kuvailevat koulunsa? Ketkä toimivat koulussa? Miten he suhtautuvat toisiinsa? Miten vuorovaikutus eri ryhmien kesken toimii? Mihin koulun ulkopuolisiin ryhmiin ollaan yhteydessä ja miten vuorovaikutus heihin toimii? Minkälaisia oppimistilanteita havainnoit? Miten vuorovaikutus toimii luokassa? Miten (opettaja) pitää yllä valtasuhteita? Ja miten oppilaita kontrolloidaan? (Eskola & Suoranta 1998, 110–111.) Näitä kysymyksiä pohtimalla on ollut kohtuullisen helppo paikallistaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen asema yhteisössä. Koko yhteisöä käsiteltäessä on kuitenkin vaarana ollut, että koulun anonymiteetti vaarantuu, joten lopullisissa johtopäätöksissä olen jättänyt ne vähemmälle huomiolle.

Tässä tutkimuksessa olen ollut ainoa havainnoitsija. Havainnoitsijoita voisi olla myös useampi. Jos havainnoitsijoita on useampi voi yksi keskittyä yhden asian havainnointiin ja toinen toisen asian havainnointiin. Olen ollut opettajana koulussa, joka on tutkimuksen kohteena, niinpä olen ollut paikalla aina tuntiopettajan roolissa. Tuntiopettajana tehtävänäni on ollut vapauttaa luokanopettaja pitämään jakotunteja omille ryhmilleen, esimerkiksi opettamalla toista ainetta puolikkaalle ryhmälle.

Jos havainnoijia olisi useampi, analyysivaiheessa voitaisiin tehdä yhteistyötä, jolloin ryhmässä keskustellaan havaintojen merkityksistä ja tutkijan vaikutuksesta tulkintaan. Usein kuitenkin etnografista tutkimusta tehdään yksin, kuten nyt. Analyysi on aina tutkijan kertomaa tarinaa havainnoidusta tilanteesta, tutkijan näkemys ja tulkinta (Gordon ym. 2007, 55). Oman työni havainnoinnin lisäksi havainnointiin on kuulunut kaikki koulun toiminta, mikä tapahtuu päivän aikana. Lisäksi tutkimusmateriaalin osana ovat jo aiemmin mainitut muun henkilökunnan haastattelut, sekä ”kahvipöytäkeskustelut”.

4.2 Analyysi

Ensimmäisen vaiheen aineiston analyysi

Analyysin aloitin tekemällä Excel-taulukon, johon listasin vaakasarakkeeseen aina uuden tukimuodon sitä mukaan kun sellainen tuli ja pystysarakkeisiin ruksi sille kohdalle missä kouluissa tuki oli käytössä. Tämän jälkeen yhdistelin teemallisesti yhtenevät tukimuodot seitsemäksi luokaksi, joista tehtiin omat taulukot, jotka muutin Power Pointilla diagrammikuviksi, jotka selventävät paremmin tukien yleisyyttä ja ovat helpommin tulkittavissa. Kohdassa tutkimustulokset on ensimmäisessä kohdassa mallina esillä alkuperäinen Excel-taulukko, ainoastaan koulujen nimet ovat häivytetty.

Taulukkoon listasin muutaman samaa koulua käsittelevän raportin ilmentämään sitä, miten erilaiset tulokset eri raporteista saadaan, vaikka ne olisi tehty samasta koulusta. Näin lopulliset taulukot ilmentävät 15 eri koulussa annettavaa tukea. Lopullisissa taulukoissa, joista yksi on esimerkin vuoksi esiteltynä tutkimustuloksissa, on samat koulut merkitty tunnisteilla x1 ja x2 sekä y1 ja y2. Tarkoituksena on havainnollistaa kuinka erilaisia tuen muotoja eri havainnoitsijat ovat löytäneet. Kaikkia 42 raporttia on käyty läpi ja hyödynnetty, kun taulukoiden yhteyteen on etsitty syventäviä tietoja tuen muodoista sekä viitteitä ilmaisemaan tyypillisiä tai epätyypillisiä asenteita tai käytäntöjä. Listattuani analyysivaiheessa löytämäni tuen eri muodot yhteen isoon taulukkoon,

luokittelin tuen muodot kokonaisuuksiin yhteisten teemojen mukaan. Kuten jo mainitsin esimerkkinä taulukoista, on ”Tukien muodot” kappaleessa taulukko 1, muuten taulukoista on koostettu pylväsdiagrammi- muotoiset kuviot lukemisen helpottamiseksi.

Raporttien tehtävänanto on antanut paljon liikkumavaraa annetun tuen kuvailuun, lisäksi raporteista on huomattavissa, että koulujen henkilökunta käsittää tuen hyvin erilaisiksi asioiksi, joten vastaukset ovat siinäkin mielessä vaihtelevia. Koska raportit ovat hyvin eritavalla tukia kuvailevia, on tutkimuksen päätarkoituksena ollutkin löytää mahdollisimman monta yksittäistä käytössä olevaa tuen muotoa, eikä niinkään kartoittaa esimerkiksi sitä, mikä on yleisin tukimuoto tai tehokkain tms.

Kirjatessani tutkimuksen tuloksia kiepautin ne ympäri aloittaen lähikoulun kuvauksella ja säästäten viimeiseksi kouluissa toteutettavan tuen. Näin pystyin kuljettamaan lähikoulun tukimuotoja käsitteleviä osuuksia yleisesti koulujen tukimuotoja käsittelevien osuuksien kanssa rinnan.

Toisen vaiheen aineiston analyysi

Havainnointitutkimuksen havainnointipäiväkirjat olen kirjoittanut puhtaaksi jo kenttätöyövaiheen aikana (so. tiiviimmästä havainnointijaksosta tehtyt havainnointipäiväkirjat). Muistiinpanojen puhtaaksi kirjoittamista kannattaakin suorittaa mahdollisimman paljon jo tutkimuksen edetessä, tapahtumien ollessa tuoreessa muistissa. Tämän tutkimuksen havainnointipäiväkirjat olen pääsääntöisesti kirjoittanut havainnointipäivien päätteeksi. Tämän on mahdollistanut havainnointimateriaalin suhteellinen niukkuus, monestihan tämä voi olla mahdotonta aineiston suuruuden takia. Havainnointipäiväkirjan pitoa helpotti myös se, että olen ollut paikalla koulussa vain kaksi päivää viikossa, mikä tuo mukavasti väljyyttä havainnointiin. Tiiviimpi havainnointijakso havainnointipäiväkirjoineen, edesauttoi kohdentamaan katsetta tarkemmin koulun jokapäiväiseen elämään, ja havainnoimaan sitä reflektiivisemmin ja yksityiskohtaisemmin, vaikkakin havainnointi tarkkuudessa oli ongelmia, kuten myöhemmin esittelen.

Aineiston järjestämiseen ja analyysiin vaikeuksia luokin yleensä pitkäkestoinen tutkimus ja aineiston laajuus. Aineiston litterointi vie aikaa ja arkistointi voi olla hankalaa. Koska etnografian merkittäviä tunnuspiirteitä on tutkimuksen pitkäkestoisuus, on materiaaliakin niin ollen runsaasti. Tästä syystä tutkija ei myöskään voi muistaa, missä kohtaa materiaalia jokin yksittäin kaivattu muistiinpano löytyy. Puhtaaksikirjoittamisen ja litteroinnin vaikeutena on myös materiaalin tiivistys niin, että sivumäärä pysyy kohtuullisena, kuitenkin säilyttäen vivahteet, tapahtumat, suhteet ja

sidokset (Palmu 2007, 141). Muistiinpanoja ja materiaaleja on helposti satoja sivuja puhtaaksi kirjoitettavana. Tässä tutkimuksessa muistiinpanojen määrää rajaa havainnointipäivien niukkuus ja haastateltavien vähäinen määrä.

Tässä tutkimuksessa puhtaaksi kirjoittamisen tarkkuutta vähentää havainnointipäiväkirjojen kirjoittaminen tutkimuspäivien jälkeen. Samasta syystä työn määrä on vähentynyt merkittävästi, kun havainnot kirjoitetaan jälkikäteen suoraan koneelle niin, että teksti on jo valmiiksi pohdittua ja tietystä mielessä jäsennehtyä. Vaarana on, että tässä vaiheessa on merkittäviä seikkoja pudonnut pois aineistosta, koska näin toimien tekstit ovat jo ikään kuin kertaalleen analysoituja ja mukaan valikoituneet asiat muistinvaraisia. Muistiinpanojen tarkkuutta säätelee myös se, mitä teksteistä tutkitaan. Kun tarkoituksena ei ole tutkia kielen merkityksiä, taukoja tai vastaavia asioita, ei myöskään puhtaaksi kirjoitettu teksti niitä tarvitse. Puhtaaksi kirjoittamisen myötä häviää myös kaikki muu ylimääräinen (piirustukset) ja ero oppilaan ja tutkijan käsialassa sekä tavassa täyttää paperia. (Palmu 2007, 144.)

Puhtaaksi kirjoitusta on seurannut temaattinen ja analyttinen luenta, tulkinta ja tiheän kuvauksen kirjoittaminen. Tutkimustulokset olen jäsentänyt ensimmäisessä vaiheessa esiin nousseiden tutkimuotojen ympärille, mikä onkin etnografialle tyypillistä: tutkimuksen havainnot ja löydöt ohjaavat tutkimuksen suuntaa, voidaankin ajatella, että tutkimusanalyysiä on tehty jo aineistoa kerätessä rajaamalla havainnointia, ja kohdistamalla sitä siihen, mikä herättää mielenkiintoa ja mitä ensimmäisestä vaiheesta on löydetty. (Palmu 2007, 144.) Tässä tutkimuksessa analyysin huomio keskittyy paitsi tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa esiinnousseiden tutkimuotojen tunnistamiseen ja löytämiseen, myös siihen miten muuten oppilaita tuetaan kuin tavoilla, jotka ensimmäisessä vaiheessa on esitelty. Tutkimusympäristön kuvaukseen kuului myös koulun rakenteellinen tuen järjestäminen sekä koulun toteuttaman kolmiportaisen tuen esittely. Tämän lisäksi pyrin kiinnittämään huomiota sellaisiin seikkoihin, joista syntyy inklusiivinen toimintakulttuuri.

Tutkimuksen haastatteluosuudet olen tehnyt lukuvuoden loppupuolella, siinä vaiheessa kun olen jo kirjoittanut tutkimushavaintoja teemoittain ensimmäisen vaiheen tulosten mukaisesti. Haastattelut olivat oivallinen lisä näihin havaintoihin osittain vahvistaen niitä ja osittain luoden uutta näkökulmaa luokitteluihin.

Tässä tutkimuksessa käytetään preesens- sekä minämuotoa etnografisen kuvauksen perinteitä kunnioittaen. Etnografisen tutkimuksen kuvauksen kirjoittamisessa käytetään yleensä preesens-aikamuotoa, mutta persoonamuotoa voi joutua miettimään: jos tutkimusta on tehnyt pari tai ryhmä,

pitää päättää käyttääkö minä- vai me- muotoa. Yleensä johdonmukaisuus on tärkeintä, mutta toisaalta eri persoona- tai aikamuotovalinnoilla voi yrittää ilmaista tutkimuksen monisäikeisyyttä ja -tahoisuutta. (Palmu 2007, 148.)

5 TUEN TOTEUTUS ERI KOULUISSA

---Koulun tavoitteena on tyhjentää pienluokat. Tavoitteessa otetaan kuitenkin huomioon se, että oppilas on edelleen numero yksi. Tavoitetta ei ole asetettu vain hienon ajatuksen vuoksi vaan siksi, että eriarvoisuudesta pyritään pääsemään eroon. viite 23

Alaluvussa 5.2 keskityn esittelemään havainnointikoulun ja sen inklusiiviseen toimintakulttuuriin vaikuttavia tekijöitä, jonka jälkeen siirryn esittelemään, alaluvussa 5.3 ensiksi kaikki ne tuen muodot, joita löytyivät ensimmäisen vaiheen aineiston muodostavista opiskelijoiden laatimista haastatteluihin ja havaintoihin pohjaavista raporteista. Nämä tuen muodot saavat seurakseen etnografisen havainnointi- ja haastattelututkimuksen havainnot yhdessä lähikoulussa annettavasta tuesta. Ensin olen kuitenkin perehtynyt tukien käsitteiden määrittelyn vaikeuteen, jotta lukijalle muodostuisi kuva siitä, miten hajanaisesta ja tietyllä tavalla määrittelemättömästä alueesta on kysymys, kun puhutaan kolmiportaisesta tuesta, inklusiosta ja lähikoulusta.

5.1 Tukien käsitteet

Raporteista kävi ilmi, että vaikka monissa kouluissa oli tuen järjestämisen organisoimiseen valmiudet ja tahto, oli myös opettajia, jotka eivät edes tienneet, mitä kolmiportainen tuki tarkoittaa:

Pääsimme haastattelemaan miesopettajaa, joka on tehnyt koko uransa ----koululla. --- Ensimmäiseksi kysyimme, mitä inklusiivinen kasvatus hänen mielestään on. Hänen ensimmäinen reaktionsa oli epäröiminen ja hän haki meiltä varmistusta sanoilla: Onks se sitä... että kaikki laitetaan samaan luokkaan? ----- Kolmanneksi kysyimme opettajalta, miten lain edellyttämä kolmiportainen tuki toteutuu hänen koulussaan. Opettaja ei aluksi tiennyt, mitä tarkoitamme kolmiportaisella tuella, joten selvitimme sen hänelle, jolloin hänkin tunnisti käsitteen. viite 1

Käsitteiden tunnistamisessa oli paljon eroja:

Luokanopettaja osasi erotella tarkemmin tuen eri tasot ja sen mitä tukitoimia missäkin tasossa käytetään. Lastentarhanopettaja [esikoulu] sen sijaan puhui yleisemmällä tasolla tuen järjestämisestä ryhmässään. viite 2

Koulussa on huomioitu kolmiportainen tukijärjestelmä ja käsite oli tuttu opettajille. viite 3

Kolmiportaisesta tuesta kyseinen opettaja kertoi, että terminologian opettelu on vienyt ja vie edelleen opettajien aikaa. Luokanopettajat eivät hänen mukaansa vielä hallitse käsitteistöä, kun eivät joudu asian kanssa päivittäin tekemisiin. viite 9

Raporttien mukaan käsitteistö oli osalle koulujen henkilökuntaa tuttu, mutta oli myös tapauksia, joissa opettaja koki tuen antamisen vaikeana tai ei osannut nimetä yhtään yleisen tuen muotoa, mutta lopulta todettiin, että ko. tukimuodot ovat opettajan käytössä päivittäin. Aineistossa huomio kiinnittyi myös siihen, että saman koulun (luokan)opettajat tuntuivat joko tunnistavan tai ei tunnistavan käsitteet, niin että koko koulussa tunnettiin tai ei tunnettu käsitteitä. Tukien nimeämisen ja tunnistamisen tukena näyttäisikin raporttien antaman kuvan mukaan olevan selkeästi työnantajan tarjoama koulutus aiheeseen. Myös rehtorien asema tiedon jakajana ja opettajien tukena kolmiportaisen tuen järjestämisessä korostui. Useissa tapauksissa koettiin, että rehtorin esimies taidot, joko tukivat inklusion toteutumista kouluissa tai päinvastoin.

5.2 Havainnointia lähikoulussa

Etnografisia piirteitä omaavan havainnointini olen toteuttanut pienen maalaiskunnan koulussa Etelä-Suomessa. Tutkimuskunnassa on vankat perinteet inklusiivisen koulun toiminnalle, vaikka sivukylien koulut eivät aivan täysin olekaan toteuttaneet lähikoulun periaatteita. Toisaalta monet perusluokkien oppilaista, joutuvat myös kulkemaan kouluun taksilla ja lähes kaikki (lukumäärältään hyvin pieni joukko, muutama oppilas) kirkonkylän kouluun pienryhmän takia siirtyneistä käyttäisivät taksia joka tapauksessa. Kunnan kirkonkylän koululla on 6 vuotta sitten siirrytty joustavaan opetukseen, jossa tavoitteena on, että kaikkien oppilaiden kotiluokka on perusopetuksen luokka. Koulussa on hyvin yleistä, että oppilas käy esimerkiksi matematiikan tunnit pienryhmässä

ja muuten osallistuu oman kotiluokkansa ohjelmaan. Oppiaineet ovat suurimmaksi osaksi palkitettuja, pienryhmään osallistumisen joustavuuden takaamiseksi.

Tutkimuskoulu

Tutkimuskoulu on pieni kyläkoulu, jossa on 27 oppilasta kahdella luokalla. Pikkuihmiset, kuten heitä koulussa hyväntuulisesti kutsutaan käyvät 0-2 yhdysluokkaa ja isot ovat 3-6 luokalla. Pikkuihmisten luokalla on 10 oppilasta ja isompien luokalla 17. Oppilaista 14 on tyttöjä ja 13 poikia. Koulussa työskentelee kaksi luokanopettajaa, joista toinen on myös rehtori sekä minä tuntiopettajana 8 tuntia viikossa, osa-aikainen englannin opettaja sekä kaksi koulunkäynninohjaaja, joista toisen työhön kuuluu myös koulutalon siivous ja toisen työhön ruuan esille laitto ja keittiötilojen siivous.

Koulua leimaa henkilökunnan osalta hyväntuulinen yhteen hiileen puhaltamisen ja huumorin sävyttämä toimintakulttuuri. Koulun naisopettajat organisoivat mielellään erilaisia projekteja ja teemapäiviä, vaikka läsnäoloni vain kahtena päivänä viikossa osallistumista ja vastuun ottamista häiritseekin. Rehtori on henkilökuntaansa kuunteleva johtaja, joka on asiallisen tiukka ”asiallisissa asioissa”, mutta huumorintajuinen muuten, tiedostaen omat ja muiden heikkoudet ja vahvuudet. Rehtori opettaa 3-6 luokkaa. Luokanopettaja opettaa 0-2 luokkia. Hän on erittäin kiinnostunut oppilaistaan ja keksii monenlaisia tukikeinoja oppilaiden oppimisen tukemiseksi. Koulussa ylipäättään toteutetaan paljon projekteja ja yhteisiä teema-aiheita, jotka useimmiten ovat tämän opettajan käsialaa.

Havainnointia olen tehnyt työskennellessäni koulussa kahtena päivänä viikossa yhteensä 8 tuntia. Tuntiopettajana opetettaviin aineisiini on kuulunut käsityötä, musiikkia, kuvaamataidetta sekä äidinkieltä. Tuntiopettaja olen opettanut kaikkia koulun oppilaita 0-2 luokkalaisia 2 tuntia viikossa, 2 luokkalaisia lisäksi 1 tunnin viikossa, 3-4 luokkalaisia 2 tuntia viikossa ja 3-6 luokkalaisia 3 tuntia viikossa. Tuntiopettajana opetustuntini on ryhmitelty erittäin hyvin niin, että tiistait saan viettää 3-6 luokkalaisten kanssa ja torstaisin 3 tuntia on ”pikkuihmiselle”, näin pääsen paremmin ryhmään sisälle ja pystyy organisoimaan tunteja teemoittain tai kokonaisuuksiksi.

Koulun toiminnassa on isossa osassa oppilaiden osallistaminen oppilaskuntatoiminnan ja oppilasdemokratian kautta. Oppilaskunta kokoontuu välillä useastikin ja toteuttaa erilaisia projekteja esim. varojen keruuta ahkerasti vanhempainyhdistyksen kautta. Näihin projekteihin

koulu osallistuu mahdollisuuksien mukaan esimerkiksi tarjoamalla suunnitteluapua. Koulun oppilaiden ja vanhempien yhteisö onkin erikoisen tiivis ja aktiivinen. Tässä mielessä oppilaiden osallisuus on varmasti aivan huippuluokkaa ja oppilasdemokratia onnistunut tavoitteessaan. Oppilaiden vastuullisuuden ja osallisuuden huomaa erityisesti sisältäpäin tulevana vastuuntutona omasta työskentelystään ja suhteesta aikuisiin, joka on luonnollinen ja tasa-arvoinen. Sisäinen vastuu omasta olemisesta heijastuu työrauhana ja aikuisten ja muiden yhteisöön kuuluvien kunnioituksena.

Oppilaiden osallisuutta lähidemokratian keinoin rakennetaan myös välkkäkamu-toiminnalla, jossa jokainen 5-6 luokkalainen vuorotellen pukee välituntien ajaksi välkkäkamuliivin päällensä ja on näin velvoitettu leikkimään kaikkien leikkikaveria haluavien kanssa ja etsimään he, jotka muuten ovat jääneet ilman kaveria. Oppilaat usein itsenäisesti hakeutuvat välkkäkamun luokse leikkimään. Toisaalta koulussa ei koskaan tunnu kukaan jäävän ilman leikkikaveria muutenkaan, vaan kaikki tunnutaan aina otettavan mukaan leikkiin. Tulkitsen tämän jälleen merkiksi yhteisöllisyyden voimasta. Välituntisin koulun lapset leikkivät innokkaasti. Varsinkin isot pojat pelaavat kaikki välitunnit jalkapalloa kaukalossa, joka tuntuu olevan pystyssä aina. Nuoremmat lapset leikkivät majaleikkejä metsässä tai keinuvat. Välituntisin pelataan usein lipunryöstöä tai muuta yhteistä leikkiä, johon isot pojatkin aina silloin tällöin liittyvät. Osa jalkapalloilijoista siirtyy herkästikin näihin pihaleikkeihin, jos vain niitä ”joku alkaa”.

Koulussa on usein koko koulun yhteisiä oppilaskunnan kokouksia tai aamunavauksia. Nämä tilanteet ovat ryhmäytymisen hetkiä, ja tilanteita, jossa pienen koulun edut tulevat selvimmän esille. Lisäksi pidän vuorotellen ohjaajan kanssa kerhoja kerran viikossa. Kerhoihin osallistuvat lähinnä pienimmät oppilaat hieman vaihdellen riippuen kerhon temasta. Koulu on mukana myös Comenius (nykyään Erasmus+) -projektissa, jonka puitteissa opettajat ja osa oppilaitakin on käynyt eri maissa. Myös eri maista on tullut oppilaita ja muita vieraita koululle. Koulussa on projektin puitteissa tehty tanhuvideoita, lippuja ja esitelmää eri maista. Pienen koulun hyviä puolia on, että tällaisista projekteista pääsevät kaikki osallisiksi, mikä sitouttaa ja luo intoa opiskeluun.

Koulurakennuksessa on yksi iso luokka jossa opiskelee 3-6 luokkien 17 oppilasta. Entinen opettajan asunto on osittain 0-2 luokkien luokkana ja leikkitalana, pienenä kirjasto/tietokoneluokkana/terveydenhoitajan vastaanottotilana, sekä pienenä opettajanhuoneena. Isonluokan takana on pikkuluokka, joka toimii paitsi englannin luokkana myös kuvataide- ja askarteluväline varastona. Erillisessä ruokalarakennuksessa on tarjoilukeittiö ja pieni ruokasali, sekä pieni käsityöluokka, jota käytetään myös ruokailutilana sekä teknisen työn luokka. Vierekkäin

sijaitsevat käsityöluokat ovat ehdoton etu kädentaitojen opettajalle. Koulussa oleva luokanopettaja onkin osannut opetuksessaan hyödyntää paljon tekniikoiden yhdistämistä luoden oppimiskokonaisuuksia.

Kolmiportainen tuki lähikoulussa

Kuten kaikissa kouluissa myös havainnointikoulussa on käytössä kolmiportainen tuki, joka toimii tuen järjestämisen työkaluna. Tässä alaluvussa käsitellään havainnointikoulun kolmiportaista tukea havainnoinnin ja koulun opetussuunnitelman pohjalta.

Yleinen tuki

Yleisen tuen muotoina koulussa on eriyttävä opetus, tukiopetus, opetusstrategiat ja eriyttävät oppimateriaalit sekä tavoitteiden yksilöllistäminen, koulunkäynninohjaajan hyödyntäminen sekä luonnostaan pienet ryhmät, jotka pienenevät jakotuntien myötä entisestään. Eriyttävässä opetuksessa esimerkiksi 2 luokan äidinkielen lukutunneilla edistyneimmät lukijat lukevat ”pitkää kirjaa” (lasten romaani), kun heikommat lukevat opettajajohtoisesti lukukirjaa. Opetusstrategioissa ja oppimisstrategioiden käytössä otetaan huomioon opetuksessa oppilaan henkilökohtaiset vahvuudet ja heikkoudet oppimisessa. Esimerkiksi kakkosluokkalaisten ollessa heikkoja keskittymään (myös) lukutunneilla, annan usein tehtäväksi lukea kappale hiljaisesti ääneen niin, että opettaja voi varmistua kaikkien lukevan ja samalla kuunnella lukemisen sujumista. Itse tehden oppilas on myös mukana toiminnassa koko ajan, eikä tarvitse yrittää pitää yllä tarkkaavuutta kuunnellussa toista. Opetuksessa käytetään usein hyödyksi toiminnallisuutta, visuaalisuutta sekä yhteisöllisyyttä koko koulun projekteissa. Yhteisöllinen oppiminen takaa myös erilaisten projektien onnistumisen isompien oppilaiden ”vetäessä pienempiä perässään” ja neuvoessa heitä. Samalla isot saavat johtajakokemusta ja oppivat huolehtimaan kaikkien mukaan ottamisesta.

Opetusstrategioista voidaan mainita myös oppilaita luovuuteen ja omasta oppimisestaan vastuuttamiseen tähtäävä opetus, jossa tarkoituksena on herättää oppilaan oma käsitys oppimisen tärkeydestä ja sekä luoda sisältä tulevia malleja siihen, miten esimerkiksi tunnilla käyttäytyään. Asioista pyritään keskustelemaan ja ulkoiset vallankäytön merkit ovat minimissä. Tämä näkyy esimerkiksi niin, että oppilasta kehoitetaan luokkaan tullessa istumaan sellaisen parin viereen, jonka lähellä hommista tulee jotain. Siinä tapauksessa, jos työskentely ei suju, vaihtaa opettaja oppilaan paikkaa kehottaen seuraavalla kerralla harkitsemaan sijoittumistaan tarkemmin.

Muita yleisen tuen muotoja ovat tukiopetus ja ohjaajan hyödyntäminen. Säännöllinen tukiopetus kerran viikossa on oman luokanopettajan antamaa ja kohdistuu pienillä lähinnä matematiikkaan ja isommilla sitä käytetään plussatuntina akateemisesti lahjakkaan oppilaan tunteihin. Oppitunneilla koulunkäynninohjaajat ovat opettajan lisäksi luokassa varmistamassa koulunkäynnin ja oppimisen sujuvuuden. Koulunkäynninohjaajan rooli nimenomaan oppimisen ja oppilaan tukijana on merkittävä. Ohjaajan rooli tulisi selvittää jo ennen tunnin alkua. Ohjaajan läsnäolon maksimaaliseksi hyödyntämiseksi on tärkeää, että sekä ohjaaja, että opettaja tunnistavat erilaiset toimenkuvansa ja pystyvät joustavaan yhteistyöhön tunnilla.

Tehostettu tuki

Tehostettu tuki poikkeaa yleisestä tuesta erityisesti suunnitelmallisuutensa ja pitkäjänteisyyden vuoksi. Suunnitelmallisuus korostuu täytettäessä tukien vaatimat selvitykset, arvioinnit ja suunnitelmat, jolloin tuki dokumentoituu ja tieto siirtyy seuraaville viranhaltijoille ja lapsen kanssa toimiville. Tehostettua tukea annetaan niin pitkä jakso, kuin oppilaan kannalta on tarpeen, eli tässäkin koulussa liikkuminen tuen portaalta toiselle, koetaan oleelliseksi asiaksi. Erityisopettajaa haastateltaessa hän nimenomaan painotti oppilaan tarvitsemaa tukea, jota annetaan oppilaan tarvitsema määrä ja aika. Ennen tehostettuun tukeen siirtymistä oppilaalle tehdään pedagoginen arvio, jonka pohjalta tehdään oppimissuunnitelma. Oppimissuunnitelma päivitetään vähintään kerran vuodessa tai tarpeen mukaan. Erityisopettaja mainitsi olevan tilanteita, joissa suunnitelmaa päivitetään kaksi kertaa lukuvuodessa, mutta harvemmin on tarvetta tätä tiheämpään päivitykseen.

Tehostetun tuen apuvälineitä ovat kaikki yleisen tuen oppimista tukevat käytänteet suunnitelmallisemmin ja tehokkaammin käytettynä: Oppimateriaalien eriyttäminen, ja kokeiden suorittamisen tukeminen, esim. koekysymysten lukeminen ääneen. Tehostetun tuen piiriin kuuluvat oppilaat opiskelevat yleensä osan tunneista erityis-opettajan johdolla ja kuuluvat muutenkin moniammatillisen tuen piiriin. Erityisopettaja on käytössä koululla 5 tuntia viikossa, mikä on varmasti riittävä resurssi ottaen huomioon pienet ryhmät ja kokonaisoppilasmäärän.

Näin kunnanopetussuunnitelma, joka nimeää tehostetun tuen tarpeen lähtökohdiksi oppilaiden yksilölliset tarpeet, sekä ryhmien tarpeet, toteutuu koulun opetuksessa. Opetussuunnitelmassa muistutetaan, että tilanteet vaihtelevat ja oppilaiden tarpeet vaihtelevat, näin tuen pohjana on joustavuus ja tuen optimointi, tuki voi joustaa ja vaihtua eri tilanteiden mukaan, ollen kuitenkin pitkäkestoista ja suunniteltua, tähän työ koulussa pyrkii. Opetussuunnitelman mukaan tuen tulee

lisäksi olla sen tasoista, kuin on tarpeellista, näin havainnoinnin kohteena olevassa koulussakin varmistetaan tuen riittävyys. Niin koulun henkilökunnan kuin opetussuunnitelman mukaankin erityisen huomion saa oppimisen esteiden varhainen tunnistaminen ja oppilaan saattaminen avun piiriin mahdollisimman nopeasti, mikä estää ongelmien syvenemistä. (Tutkimuskoulun opetussuunnitelma, 2011.)

Erityinen tuki

Erityiseen tukeen siirrytään, jos koetaan, että tehostettu tuki ei enää riitä oppilaan opintojen tukemiseen. Arvostelua voidaan lieventää, koetilanteita tukea ja lisätä käytössä olevaa avustajaresurssia. Erityinen tuki on erityisopettajan sanoin vielä laaja-alaisempaa, pidempiaikaista ja moniammatillisempaa kuin tehostettu tuki. Moniammatillisuus tulee esiin esimerkiksi yhteistyönä kuntoutuksen tahon kanssa. Erityiseen tukeen siirtyminen edellyttää pedagogisen selvityksen tekoa, jonka jälkeen rehtori tekee asiasta hallintopäätöksen ja oppimissuunnitelma päivitetään. Yleensä erityinen tuki tarkoittaa myös Hojksin laadintaa, vain harvoin on erityisen tuen päätös tehty pelkästään ongelmallisen käyttäytymisen seurauksena. Tärkeintä on päivittää joustavasti ja nopeasti annettavan tuen määrä ja laatu tarpeen muuttuessa. Kolmiportaisen tuen hienoin anti on mahdollisuus liikkua tuen portailla sekä ylös-, että alaspäin.

Kunnan opetussuunnitelmaa mukaillen tässä koulussa tehdään erityisen tuen päätös, joka on tuen portaista voimakkain, silloin, kun tehostettu tuki ei riitä takaamaan oppilaan oppimista. Erityistä tukea varten erityisopettaja laatii pedagogisen selvityksen moniammatillisen yhteistyön pohjalta. Erityisen tuen piiriin kuuluu automaattisesti oppilas, jolla on pidennetty oppivelvollisuus, oppilas joka opiskelee pienryhmässä enemmän kuin puolet oppituntien määrästä, tai jolla on koko-aikainen koulunkäyntiavustajan tuki. Havainnointi koulussa ei ole oppilaita, jotka automaattisesti kuuluisivat tuen piiriin. Lähtökohtaisesti erityistä tukea saavan oppilaan kotiluokkana säilyy perusopetuksen luokkana, havainnointikoulussa tämä pitää erityisesti paikkansa, koska tarjolla ei muunlaista vaihtoehtoa pienuudesta johtuen olekaan. Tuen tarvetta arvioidaan tarvittaessa uudelleen, mitä erityisopettaja erikseen painotti haastattelussaan: oppimissuunnitelma tarkistetaan vähintään kerran vuodessa. (Tutkimuskunnan opetussuunnitelma, 2011.)

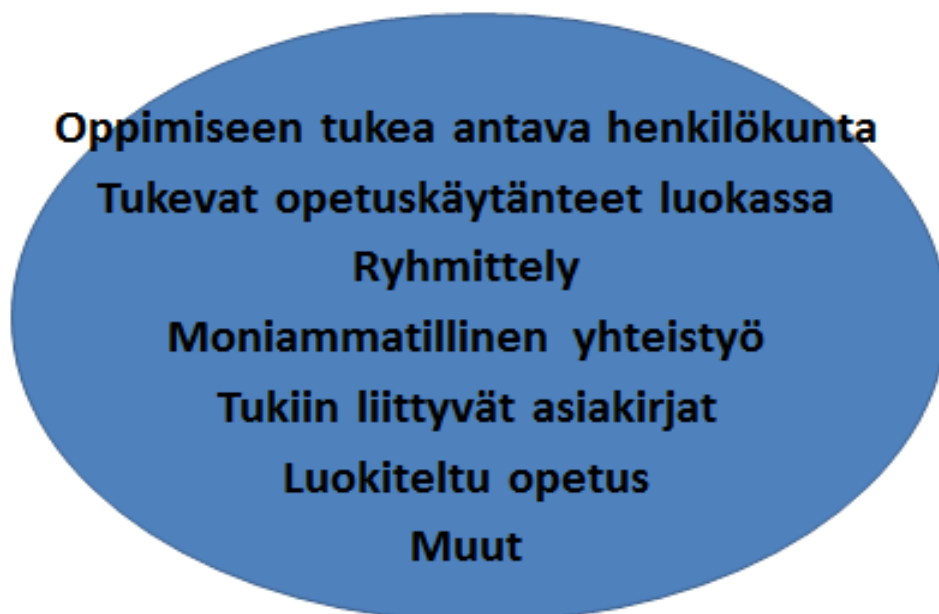
Tukimuotoja ovat tukiopetus, eriyttäminen, pienryhmäopetus, joka tässä koulussa on käytännössä koko ajan tapahtuvaa. Erityisopetus tapahtuu pääsääntöisesti samanaikaisopetuksena, jolloin erityisopettaja pystyy auttamaan useampaa avuntarvitsijaa luokassa. Muita tukimuotoja ovat

oppiaineen oppisuunnitelman henkilökohtaistaminen ja opetuksesta vapauttaminen. Koulussa ei ole yhtään oppiaineen opetuksesta vapautettua oppilasta. Tukimuotona voi olla myös oppivelvollisuuden pidentäminen, jolloin oppilas voi käydä valinnan mukaan yksi tai kaksi vuotta esikoulua ja aloittaa sen 5- tai 6 -vuotiaana.

5.3 Tukien muodot

Tässä kappaleessa esitellään jo edellä mainitut taulukot, joihin on eritelty opiskelijoiden mainitsevat kouluissa annettavat tukimuodot. Ensimmäinen taulukko on mukana kokonaisuudessaan antamassa kuvaa siitä, miten tutkimus on toteutettu. Jatkossa taulukot on korvattu pylväsdiagrammeilla, jotka ovat koonteja taulukoista. Alla olevaan kuvioon yksi on koottuna ne luokitukset, jotka on muodostettu kouluissa käytettävissä olevista tukimuodoista. Taulukkoja täydentämässä ja selventämässä on käytetty viittauksia myös muista kuin taulukossa mainituista raporteista.

Kouluissa annettava tuki



Kuvio 1. Kouluissa annettava tuki.

Oppimiseen tukea antava henkilökunta

Taulukko 1. Oppimiseen tukea antava henkilökunta

		OPHR	Erityis- opettaja	Kuraat- tori	Ter- veyden- huolto	Koulu- psy- gologi	Avustaja/ ohjaaja	resurssi- opettaja
1		krt/vko	osittainen	x	x	x	ryhmä- kohtaisia	
2		krt/vko min.	x	x	x	x	x	resurssi ja nivel
3			x				x	
4		krt/vuosi	oma/lk-aste	x	x	x	x	
5			osittainen	x		x	x	
6		x	x	x			x	
7		krt/vko	x				x	x
8			x	x	x	x	x	
9	x1	krt/vko	x	x	x	x	x	x
10	x2	x	x	x	x	x	x	x
11			x				x	x
12		x	lk-asteinen jako	x	x	x	x	
13	y1							
14	y2	1/kk	x				x	
15		1/KK	yhteinen		x	x	x	
16		x					x	
17								

Edellä olevassa taulukossa on esitetty kaikki raporteissa mainittu koulun henkilökunta, jotka opiskelijoiden havaintojen mukaan tukevat oppilaan oppimista: erityisopettaja, koulunkäynninohjaajat/avustajat, koulupsykologi, koulukuraattori, terveydenhoitaja ja

oppilashuoltoryhmä, jotka ovat luokanopettajan lisäksi mainittu raporteissa opetusta tukeviksi työntekijöiksi. Oppilashuoltoryhmä on sijoitettu tähän taulukkoon, koska taulukossa mainitut työntekijät ovat pitkälti myös oppilashuoltoryhmän jäseniä koulunkäynninohjaajia/ – avustajia lukuun ottamatta.

Oppilashuoltotyön päämääräksi aineistossa mainittiin yhteisöllisen terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen sekä oppilaalle annettava yksilöllinen tuki. Sillä pyritään turvaamaan oppilaan oppiminen, psyykkinen ja fyysinen terveys sekä sosiaalinen hyvinvointi. Raporttien mukaan oppilashuoltoryhmässä on pääsääntöisesti hyvin samanlainen kokoonpano koulusta riippumatta, mutta kokoontumistaajuus vaihtelee hyvin paljon koulusta riippuen. Jäsenenä oppilashuoltoryhmässä on useimmiten erityisopettaja, rehtori, kuraattori, koulupsykologi, terveydenhoitaja ja se luokanopettaja, jonka luokalla olevan oppilaan asioita käsitellään. Useimmiten oppilashuoltoryhmä kokoontuu vähintään kerran kuukaudessa, mutta jossain koulussa ainoa kalenteriin varattu oppilashuoltoryhmä oli kerran lukuvuodessa ja muuten tarpeen mukaan. Oli myös monta koulua, joissa oppilashuoltoryhmä kokoontui viikoittain. Jossakin koulussa oppilashuoltoryhmä saattoi kokoontua jopa useammin kuin kerran viikossa. Oppilashuoltoryhmässä käsitellään oppilaiden tuen tarpeet, vaihdot tuen portaalta toiselle sekä yleensä säännöllisesti, esimerkiksi kerran lukukaudessa kokonaisten luokkien tilanteet. Joissakin kouluissa erotellaan seuranta oppilashuoltoryhmät, jolloin paneudutaan jo vireillä oleviin tapauksiin ja niiden eteenpäin viemiseen. Luokkakohtaisesti oppilaiden asioita käsiteltäessä, mainittiin aineistossa, eräässä koulussa opettajan täyttävän huolilomakkeen jokaisesta oppilaasta. Asiaa saattaa auttaa jo pelkkä huolen puheeksi ottaminen, mutta tarpeen vaatiessa muihinkin tukitoimenpiteisiin ryhdytään. Oppilaan vanhemmilla tulee olla tieto oppilaansa asioiden käsittelystä sekä mahdollisuus päästä kuuntelemaan lapsensa asioiden käsittelyä

Aineistossa oppilashuoltoryhmän tehtäviksi mainittiin tukitoimien pohtiminen luokanopettajan apuna, koulun toimintatapojen kehittäminen sekä yhteistyökumppaneiden kanssa yhteistyön tekeminen. Lisäksi aineistossa mainittiin, että vaikka oppilashuoltotyötä on tehty ennenkin, on se nykyään suunnitelmallisempaa ja säännöllisempää. Seuraava lainaus raporteista kertoo oppilashuoltoryhmän toimintatavoista:

Kun tarvittavista toimintatavoista on päätetty, valitaan niiden toteuttamisesta vastaava henkilö. Sovitut toimenpiteet ja niiden toteuttamisesta vastaavat henkilöt (tässä korjattu kirjoitusvirhe viittauksesta) henkilöt kirjataan kokousmuistioon. viite 17

Siitä miten oppilashuoltoryhmään asia tulee vireille on esimerkkinä seuraava lainaus eräästä raportista:

Opettaja tai huoltaja voi ottaa yhteyttä keneen tahansa oppilashuoltoryhmän jäseneseen, kun on huolissaan oppilaan tilanteesta. Usein opettajat ilmaisevat huolensa ihan arkisissa yhteyksissä---jolloin OHR:n jäsen ehdottaa asian tuomista OHR:n käsiteltäväksi. viite 16

Oppilashuoltoryhmän kokoontumistiheyden vaihtelua vastaa myös erityisopettajan resurssien vaihtelu oppilasta kohden. Joissakin kouluissa oli erityisopettaja, joka luokka-astetta tai kahta varten, toiset saattoivat jakaa erityisopettajan toisen tai jopa kahden muun koulun kanssa. Raporteista sai lisäksi käsityksen, että oppilasmäärällä ei ollut tekemistä sen kanssa, kuinka monta koulua kuului erityisopettajan kontolle, tai kuinka monta erityisopettajaa oli koulussa. Erityisopettajan tuki oppilaille voi olla järjestetty usealla eri tavalla, kuten aiemmin mainitut resurssiopettajana, konsulttina, tai koordinaattoreina. (Moberg ym. 2002, 216–217.) Raporteissa ei kovin tarkasti eritelty erityisopettajan toimintatapoja koulussa. Vaikka erityisopettajan toimenkuvaa eivät opiskelijat erityisemmin raporteissa erittele, saa niistä käsityksen, että kentältä löytyy käytöstä kaikki edellä mainitut tukitavat.

Koulupsykologin toimenkuvaan oppilaan oppimisen tukena kuuluu opiskelijoiden kuvauksen mukaan vaikeuksien tutkimus ja diagnosointi, sekä oppilaiden kaveritaitojen, mielialaongelmien ja tunteiden hallinnan vaikeuksissa tukeminen, sekä olla opettajille lähinnä työn ohjaajana.

Aineiston mukaan eräällä kaupungilla on mielenkiintoinen rajausta lapsen oikeudessa päästä esimerkiksi neurologisiin tutkimuksiin: Tutkimuksiin päästäkseen tarvitsee olla paitsi koulupsykologin myös opettajan lausunto aiheesta. Näin opettajasta tehdään oppilaalle diagnoosin antava taho.

Kuraattorin toimenkuvaan aineiston perusteella kuuluu koulumotivaation tukemiseen liittyvät toimet, eli toimet, jotka vähentävät koulusta poissaoloja. Lisäksi kuraattori auttaa psykologin tavoin kaverisuhteissa, puuttuu kiusaamiseen, päihteiden käyttöön ja muihin oppilailla oleviin ongelmiin. Toisinaan oppilas voi käydä kuraattorin luona juttelemassa perheongelmista. Moniammatillinen yhteistyö tavoitteen saavuttamiseksi, käsittää yhteistyön mm. vanhempien, perheneuvolan, terveydenhuollon, päihdetyön, lastensuojelun ja yliopistollisen sairaalan kanssa. Jos kuraattori joutuu olemaan yhteydessä sosiaaliviranomaisiin, on aina ensin yhteydessä perheeseen. Kuraattori

voi työskennellä luokan, ryhmän tai yksittäisen oppilaan kanssa. Psykologin ja kuraattorin järjestämiä voivat olla esimerkiksi ryhmäytämispäivät tai kaveritaitokurssit.

Koulunkäynninohjaajia/ -avustajia mainittiin olevan eniten käytössä alaluokilla ja näyttäisi olevan aika yleistä, ettei ainakaan koulutettuja ohjaajia ole käytettävissä tarpeeksi. Lähikouluissa saattaa olla luokissa vain silloin tällöin/tietyillä tunneilla avustaja/ohjaaja, vaikka tarve olisi suurempi. Kuitenkin ohjaajien lukumääräkin vaihtelee suuresti koulusta riippuen. Vaikka koulunkäynninohjaajan hyödyntäminen on Saloviidan (1999) mukaan oleellista ja ohjaajan rooliin luokassa kuuluu oppilaiden ohjaaminen opettajan pedagogien näkemyksen ja ohjeiden mukaisesti, ei raporteissa ole paljonkaan otettu kantaa avustajan/ohjaajan toimenkuvaan tai hyödyntämiseen opetustilanteessa. (Saloviita 1999, 66 – 69.)

Resurssiopettajien määrä lienee lisääntymässä kokoajan. Aineistossa mainittiin resurssiopettajan käyttäminen erityisesti nivelvaiheen resurssina. Resurssiopettajaa käytetään lisäksi apuna joustavassa ryhmittelyssä ja samanaikaisopetuksessa. Jossain aineiston kouluista resurssiopettajaa käytettiin myös iltapäiväkerhossa lisäresurssina, koska kerhoja suunniteltaessa, ei ollut otettu huomioon iltapäiväkerhojen lisääntyntä resurssien tarvetta, erityistä tukea tarvitsevien lasten määrän lähikoulussa noustua.

Oppimiseen tukea antava henkilökunta havainnointi koulussa

Koulun henkilökuntaan kuuluvat kahden luokanopettajan lisäksi kaksi koulunkäynninohjaajaa, tuntiopettaja 8 tuntia viikossa, erityisopettaja 5 tuntia viikossa sekä englannin aineenopettaja 8 tuntia viikossa. Koulun vähäinen henkilökunta toimii pääosin yhtenä tiiminä, joka pitää toisensa ajan tasalla oman luokkansa tai omien tuntiensa tapahtumista. Henkilökunnan on helppo sopia yhteinen linja käsillä oleviin ongelmiin ja epäselvyydet saadaan helposti tarkistettua ja selvitettyä. Erityisopettaja näkee pienuuden paitsi etuna pienine ryhmineen ja yhteisöineen, myös haavoittuvana jonkun ollessa esimerkiksi sairaana sekä erityisopettajan resurssien ollessa käytössä vain kahtena päivänä viikossa. Pieni kouluyhteisö takaa myös sen, että oppilaat tuntevat toisensa ja osaavat tulla kaikkien kanssa toimeen, kun pakko jokaista tarvitaan jalkapallopeleihin tai ryhmätyöhön. Inklusiivisen toimintakulttuurin luomisessa henkilökunnan yhteistyö tuntuisi ainakin tässä koulussa olevan merkittävä tekijä. Kun naapuriluokan opettaja tuntee jokaisen lapsen, ja asioista keskustellaan yhdessä, on helppo tukea lapsia puuttumalla oikein tilanteisiin.

Oppilashuoltoryhmään koulussa kuuluvat laaja-alainen erityisopettaja, rehtori, luokanopettaja, koulupsykologi (koko kunnan yhteinen), koulukuraattori (joka myös on kunnan yhteinen), psykiatrinen sairaanhoitaja ja tarpeen vaatiessa koululääkäri. Oppilashuollollista yhteistyötä tehdään koko oppilashuoltoryhmän jäsenten kanssa ja lisäksi kodin kanssa. Kunnan koulupsykologi käy paitsi oppilashuoltoryhmässä säännöllisesti, myös muuten koululla tekemässä työtä oppilaiden kanssa säännöllisen epäsäännöllisesti. Kuraattori on käytettävissä tarpeen vaatiessa. Lisäksi huoltajat rehtori mainitsee tärkeäksi yhteistyökumppaniksi.

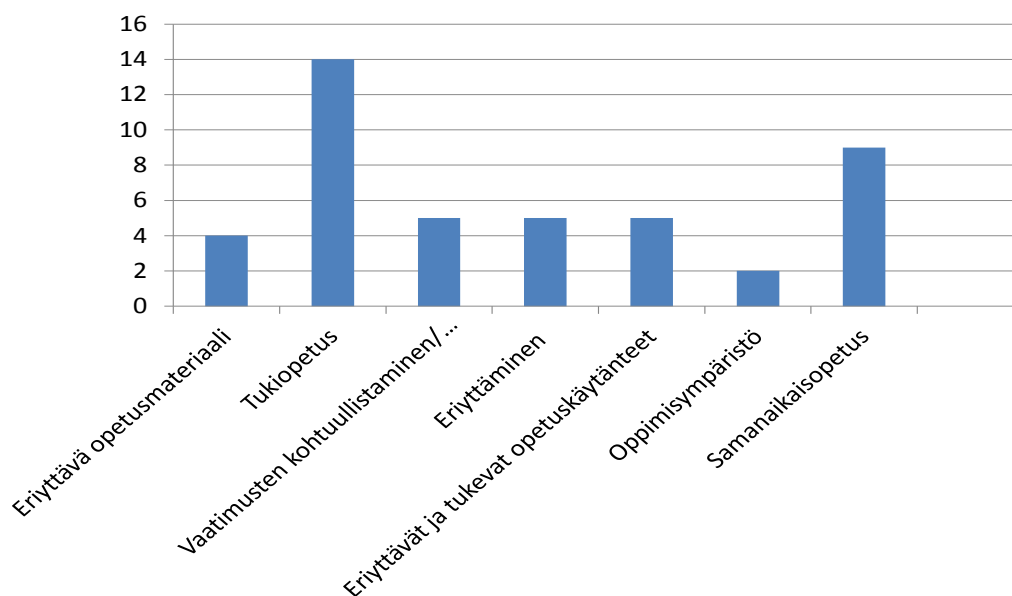
Oppilashuoltoryhmän hyödyiksi henkilökunta mainitsee pedagogiset vinkit ja kuntoutuksen tulosten näkyminen luokkahuoneessa. Rehtorin mielestä oppilashuoltoryhmän keskiössä on kuitenkin lapsen etu ja hyvinvointi, ei niinkään avun saanti opettajalle, toisaalta erityisopettaja kokee etuina myös ammatillisen tuen, pienessä koulussa kun työpari puuttuu. Moniammatillisuus takaa myös useamman näkökulman ongelmiin, niiden syihin ja ratkaisukeinoihin.

Tärkeänä osana moniammatillista yhteistyötä rehtori näkee Saloviidan (1999) mukaisesti yhteyden vanhempiin ja koteihin. Samoin erityisopettaja koki, että ilman vanhempien tukea ja yhteistyötä, ei koulussa annettavasta tuesta ole ainakaan samassa mittakaavassa hyötyä.

Tukevat opetuskäytänteet luokassa

Kuviossa 2 on listattuna raporttien mukainen luokassa annettava tuki ja oppimista edistävät käytänteet. Taulukosta on alle koottu yhteenveto pylväsdiagrammina. Tässä osiossa tuli esimerkkinä hyvin esille se, kuinka samasta koulusta tehdyissä raporteissa esimerkiksi tukiopetus oli toisessa merkitty annettavaksi tuen muodoksi mutta toisessa ei.

Tukevat opetuskäytänteet luokassa



Kuvio 2: Luokassa annettavat tuen muodot

Eriyttävät opetusmateriaalit, jotka voivat tarkoittaa eritasoisia kirjoja esimerkiksi matematiikassa e-kirjasta, tehtäväkirjaan tai vihkokirjaan, luokassa eriyttämien (lisä)tehtävien avulla ja tukiopetus ovat varmasti kaikille opetusalan ammattilaisille tuttuja käsitteitä, taulukkoon on kuitenkin listattu vielä erikseen eriyttävät ja tukevat opetuskäytänteet, joissa viitataan enemmänkin oppimisstrategioiden antamiseen tai yhteisölliseen oppimiseen.

Koulun toimintaa ja arkea ajatellen tämän osion luulisi olevan kaikkein suurin, mutta käytännössä näin ei ole. Olisi mielenkiintoista tutkia, miksi ei, johtuuko vajeus siitä, että opettajat eivät tunnista tukevia työtapoja vai siitä, että he eivät oikeasti anna oppilaille oppimisstrategioita, kuten

hajoitusparien opettelu alkuopetuksessa tai pikkutuplien käyttö, lukujen pilkkominen, tai käytä arkea helpottavia käytänteitä esim. palkitsemista, aktiivituennia, ”liikennevaloja” tai kymppisauvoja. Epäilisin ensimmäistä vaihtoehtoa, ollen näin samoilla linjoilla Oppetti & Brady, (2011) kanssa, jotka esittävät tukevien opetuskäytänteiden lisääntyneen luokassa (Oppetti & Brady, 2011, 460).

Läksyjen yksilöllistäminen ja eriyttäminen ovat saaneet omat sarakkeensa. Läksyjen antaminen ja vaatimusten ja arvioinnin kohtuullistaminen ovat käytössä olevia tukikeinoja eriyttämisen ja yksilöllisen ohjauksen kanssa. Läksyjen yksilöllistäminen oli erikseen mainittu yhdessä raportissa. Eriyttävät ja tukevat oppimiskäytänteet mainitsi myös Mäkinen & Mäkinen (2011) scaffolding menetelmässä aktivoimisena (Mäkinen & Mäkinen 2011, 69). Eriyttämisen ja yksilöllisten tavoitteiden lisäksi aineistossa ilmeni myös tukien muotona, joissakin ryhmissä olevan tapana kerätä opiskelumateriaalit (kirjat, vihok, kynät) talteen luokkaan, näin ne ovat mukana aina tunnilla oltaessa.

Vaatimusten kohtuullistamista on eräässä raportissa selvennetty näin:

Oppiaine voi olla tällöin yksilöllistetty esimerkiksi työstämällä vaatimuksia tässä oppiaineessa kyseisen oppilaan kohdalla tai järjestämällä oppilaille erilaista, mutta oppilasta helpottavaa oppimismateriaalia. viite 21

Oppimisympäristö on mielenkiintoinen kohta huomioida. Taulukossa mainittua oppimisympäristön huomioimisesta eroten viittaa Mäkinen & Mäkinen 2011 aiheeseen, puhumalla opettajan sensitiiviydestä ja läsnäolosta luokassa (Mäkinen & Mäkinen 2011, 69). Myös Saloviidan näkemys oppimisympäristön esteettömyydestä on nimenomaan henkistä esteettömyyttä (Saloviita 2011, 36). Kuitenkin ne harvat, jotka raporteissaan olivat nostaneet oppimisympäristön tukimuodoksi, puhuivat pelkästään fyysisestä oppimisympäristöstä. Vain kahdessa raportissa mainittiin oppimisympäristön järjestäminen oppimista tukevaksi. Oppimisympäristön esteettömyys oli mainittu erikseen yhdessä raportissa, jossa kerrottiin, että jos pyörätuolissa oleva oppilas pitää saada muiden mukana hiihtoretelle, kyyti järjestetään vaikka paikkaan, jossa muut pysähtyvät tauolle ja näin kaikki pääsevät osalliseksi retkestä. Raporteista nousi esiin vielä oppimisympäristöön kuuluva laajempi koulun fyysinen järjestys, joka helposti luokittelee ja leimaa oppilaita. Pienryhmät ja -luokat ovat usein sijoitettu erilleen, toiseen rakennukseen tai kellariin, jopa ulkoilu saattaa tapahtua erillisellä aidatulla alueella.

*Heidän koulunsa sijaitsee pienessä puukoulussa ja heillä on oma piha, mistä on suora näkymä ison kivikoulun pihalle. Tämä rakennusten ja pihojen erillisuus toisistaan aiheutti minussa reaktion, että isosta pihasta sivussa olevassa pienessä puukoulussa olevat oppilaat ovat jollain tavoin huonompia ja pelottavia. Kivikoulu rakennuksessa olevat oppilaat ovat yleisen tuen oppilaita, lukuun ottamatta kivikoulussa olevaa kahta tehostetun tuen luokkaa. Puukoulussa on kolme erityisen tuen luokkaa-----
viite 7*

Eräässä raportissa opiskelija oli havainnut, että yhtenäiskoulussa on mahdollisuus järjestää tukiopetus aineenopettajan pitämänä, jolloin saadaan oppilaalle hyöty toisaalta aineenopettajan oppiaineeseen kohdistuvasta osaamisesta, sekä luokanopettajan kasvatuksellisesta otteesta luokassa. Tukiopetus nähdään useimmiten raporteissa hetkellisenä toimenpiteenä, joka kohdistuu sairauden tms. syyn takia jälkeen jääneen oppilaan opiskelun tukemiseen.

Samanaikaisopettajuus tai joissakin tapauksissa, jopa yhteisopettajuus näyttäisi olevan rantautunut lähes kaikkiin kouluihin, mutta ei kovin suuressa määrin. Raporttien kirjoittajat ottivat kantaa samanaikaisopettajuuteen:

Huomionarvoista on mielestäni se, että tukimuodoista puhuttaessa menetelmät kohdistetaan yksittäiseen oppilaaseen, ei esimerkiksi koko yhteisöön, mikä voisi olla kaikille hyödyllisempää. viite 4

Psykologin mukaan esimerkiksi samanaikaisopetuksessa erityisopettajilla on kokemus, että he ovat avustajan asemassa luokanopettajan työparina. viite11

Etuna tuen tuomissa luokkaan nähtiin nimenomaan se, että useammat pääsevät osalliseksi tuesta, jolloin lahjakkaatkin oppilaat saavat mahdollisuuden päästä osalliseksi erityisopettajan huomiosta.

Tukevat opetuskäytänteet luokassa lähikoulussa

Tutkimuskoulussa annetaan paljon erilaista tukea luokassa. Koulussa on käytössä runsaasti eriyttävää opetusmateriaalia oppilaille ja opettajille, jopa niin, että niitä on lainattu muille kouluille tarpeen vaatiessa. Eriyttäminen ja ryhmätyöskentely ovat erinomaisia esimerkkejä opetusympäristön adaptiivisuudesta lähikoulussa (Turun yliopisto, 2013.). Oppilas näyttäisi saavan tukea oman tarpeensa mukaisesti. Tukiopetusta annetaan tarpeen vaatiessa pitempiaikaisempiakin

jaksoja. Vaatimusten kohtuullistaminen ja yksilöllinen ohjaaminen on pienessä luokassa kohtuullisen helppoa. Eriyttävistä ja tukevista opetuskäytänteistä etusijalla on Hojksin laatiminen ja kokeiden sekä arvostelun sopeuttaminen: Keskeisenä tavoitteena oppilaan koulunkäyntitaitojen ja itsetunnon rakentaminen. Erityisopettajan mielestä pienessä luokassa tärkein tuki oppilaalle on opettajan oppilaan tuntemus. Erityisopettajan tarjoama tuki on yleensä samanaikaisopetusta. Hän on yleensä tunneilla läsnä luokassa, jolloin hän voi auttaa muitakin avun tarvitsijoita. . Mm. Saloviidan (2011) mainitsema tavoitteiden eriyttäminen (Saloviita 2011, 36) on näin käytössä koulussa, oppilaiden joilla on Hojks opiskellessa samassa luokassa muiden kanssa. Erityisopettajalla on myös käytettävissä tarpeen vaatiessa laajasti eri testejä. Testit eivät kuitenkaan ole ensisijainen keino oppilaan tukemiseen.

Koulussa näyttäisi toteutuvan varsin hyvin kaikki scaffoldingin osa-alueet, joilla ohjataan lasta itsenäiseen ajatteluun sekä oppimisprosessiin. Vygotskin lähikehitysteoriaa toteuttaen toimii koulussa ryhmätyöskentely, jossa yhdysluokkien isommat oppilaat ”vetävät” nuorempiaan perässä ja opettavat samalla vertaisopettajina nuorempiaan. Opettajan tehtäväksi jääkin siis usein kannustaminen ja ohjaaminen. Opetustapaa kutsutaan myös minimaalisen avun periaatteeksi. (Oulun yliopisto, 2013.)

Käsityötunnilla oppilaan vieressä istui opettaja koko kaksoistunnin ajan....Kun oppilas pääsi ennalta sovittuun kohtaan työssään hän sai vaihtaa käsityön piirtämiseen, jolloin opettaja vapautui muun ryhmän käyttöön lopputunniksi. viite 1a

Oppimisympäristön rakentamisessa luokanopettajalla oli merkittävä rooli. Hän jaksoi ja kykeni hämmästyttävällä tavalla pukemaan sanoiksi oppilaiden tunteita ja opettamaan riitatilanteissa tms. vastapuolelle toisen puolen näkemyksen asiasta. Näin opettajan kunnioitus monimuotoisuutta kohtaan osallisti lapsia kouluyhteisöön sellaisenaan toteuttaen Dysonin oppia osallisuudesta. (Dyson, Ainscown & Sandhillin mukaan 2010, 848). Havainnoidessani opettajan toimintaa, koin erittäin merkittävänä sen, että oppilaiden tunteita sanotettiin, tunteet hyväksyttiin ja selitettiin kaikille osapuolille. Mäkisen & Mäkisen 2011 mukaan, hyväksynnästä ja aktiivisesta osallistumisesta syntyy luottamus luokassa. Oppilaiden tulee tuntea olonsa turvalliseksi, ilman pelkoa kiusaamisesta tai vähättelystä. Tutkimuksen havainnot tukevat tätä väitettä vahvasti. (Mäkisen & Mäkisen 2011, 69.)

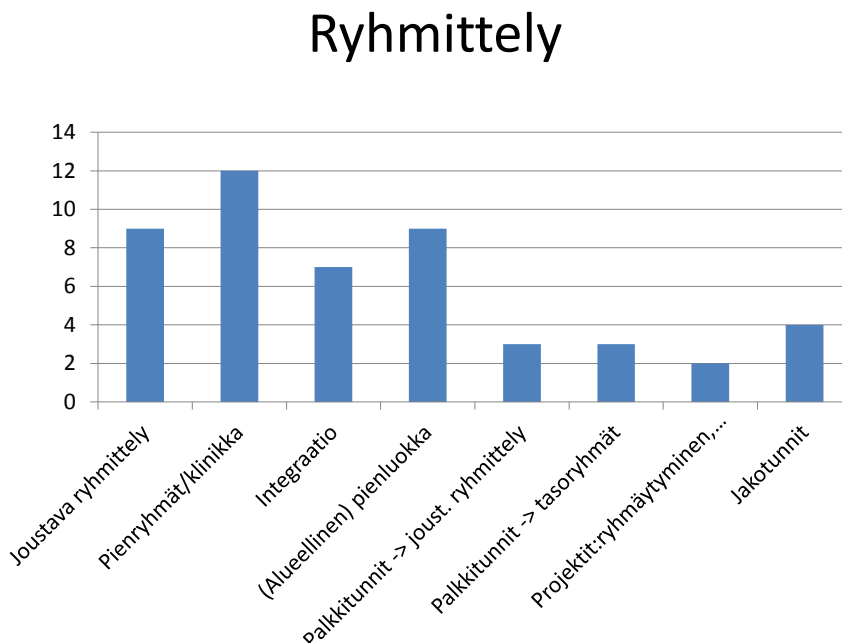
Lisäksi oppilaat olivat selkeästi osa Mäkisen & Mäkisen (2011) mainitsemaa luokka- ja koulukulttuuria: oppilaskunta teki oikeasti asioita, pääsi vaikuttamaan ja sitä kuunneltiin. Oppilaskunta järjesti teemaviikkoja, ehdotti ja äänesti toteutettavista kerhoista ja osallistui

keskusteluun joulu- ja kevätjuhlien sisällöstä. Näin rakentui oppimisympäristö, joka vastaa lapsen tarpeisiin. Oppilaan on voitava olla osa luokkahuoneen kulttuuria. (Mäkinen & Mäkinen 2011, 69.) Operttin ja Bradyn (2011) peräänkuuluttama opetuksen focuksen siirtyminen oppilaaseen, oli helposti havaittavissa koulussa. Oppiminen ja ohjaus ovat yksilöllistettyä. (Opertti & Brady 2011, 462.)

Poikkeuksellisesti olin matematiikan tunnilla mukana opettamassa, jolloin avustaja poistui luokasta muihin töihin. Luokassa oli 8 oppilasta ja 2 opettajaa. Sillä aikaa kun minä opetin kahdelle x-luokalaiselle uuden asian, opetti luokanopettaja y-luokkalaisille uuden asian. Tämän jälkeen minä opetin toisessa päässä luokkaa ja luokanopettaja toisessa päässä luokkaa henkilökohtaisesti ohjaten omaa 4 hengen ryhmää. Jotkut oppilaista kerkisivät tekemään ilman neuvoja myös lisätehtävät, mutta muutama oppilas tarvitsi henkilökohtaista avustusta jokaiseen laskuun. Osa tarvitsi tarkkaavuuden suuntaamiseen apua, osa laskemiseen. viite 2b

Oppimisympäristö on rauhallinen ja ryhmien jakoihin soveltuvia tiloja on riittävästi. Piha-alueet ovat isot ja lähellä luontoa.

Ryhmittely



Kuvio 3: Erilaisia käytössä olevia ryhmittelyn muotoja

Kuvion 4 esittelemä ryhmittely tuen muotona on taulukoista se, jossa on eniten variaatioita ja käytetty eniten tulkintaa ruksien sijoittelussa tietoja raporteista etsittäessä. Joissakin kohdissa tulkinta oli helppoa:

Erityisopettajan työtehtäviin kuuluu samanaikaisopetusta luokanopettajan kanssa, joustavia ryhmittelyjä esimerkiksi resurssiopettajan, erityisopettajan, S2-opettajan ja esikouluopettajan kanssa, oppiainekohtaisia pienryhmiä ja yksilötason ohjaustilanteita. viite 18

Yllä olevasta lainauksesta ruksi menee sarakkeisiin samanaikaisopetus, joustavaryhmittely ja vaatimusten kohtuullistaminen/yksilöllinen ohjaus. Sen sijaan se ei selviä, käytetäänkö erityisopettajaa myös esim. klinikkamalliseen erityisopetukseen. Erilaisia ryhmittelyjä joutuikin tulkitsemaan rivien välistä ja siksi esimerkiksi ”pienryhmät/klonikka” sarake sisältää sekä joustavan pienryhmän, että klinikka opetuksen ryhmiä, koska ero oli hankala tehdä. Sarake ”palkkitunnit joustavan ryhmittelyn mahdollistamiseksi” sisältää selkeästi ajatuksen, että pienryhmään mennään opiskelemaan yhtä ainetta mahdollisesti rinnakkaisluokalta tulevien tukea tarvitsevien oppilaiden keralla, kotiluokan opiskellessa samaan aikaan samaa asiaa omassa luokassa. Näin oppilaalla on tiettyssä aineessa pienryhmäopetus vaikka kotiluokka on

yleisopetuksen luokka. Palkitussa pienryhmässä oppilas voi opiskella esimerkiksi kaikki yhden tai kahden aineen tunnit pienryhmässä ja muuten kotiluokassa. Perinteinen klinikkaopetus taas perustuu erityisopettajan tarjoamaan pienryhmäopetukseen silloin kun hän on paikalla. Tukimuodon vaikeus on siinä, että se ei ole niin säännöllinen, eikä välttämättä osu samaan aikaan kuin kotiluokassa on samaa ainetta. Raporteissa pohditaan useammassa kohdassa, miksi tukea ei järjestetä luokkaan, jolloin tuesta pääsisi nauttimaan useampi oppilas. Eräs erityisopettaja pohti asiaa näin:

...luokanopettajat eivät ole tottuneet eivätkä halua samanaikaisopetusta erityisopettajan kanssa ... viite 6

Raporttien mukaan joustavat ryhmittelyt perustuvat suurelta osin avustajan/ohjaajan, resurssiopettajan tai erityisopettajan tuomaan lisäresurssiin, jolloin luokka jaetaan kahtia tasoryhmiin tai muuten sopiviin ryhmiin. Jossain koulussa myös jakotunnit toteutettiin resurssiopettajan avulla. Saattaisiko tällöin jakotunneista kadota osa hyödystä, koska resurssiopettaja ei ole aineen opetuksesta päävastuussa oleva opettaja, jolloin hän ei pysty hallitsemaan kokonaisuutta, eikä välttämättä näe esimerkiksi koetuloksia saadakseen kuvan kokonaistilanteesta jonkin oppilaan kohdalla? Jakotunnit on perinteisesti sijoitettu aamu- ja iltapäivään, jolloin puolet luokasta tulee aikaisemmin ja puolet myöhemmin jatkaen tunnin tai kaksi pidempään koulua. Jakoryhmiä käytetään myös tasoryhmittelyyn, varsinkin esimerkiksi ensimmäisen luokan syksyllä jako lukevien ja ei lukevien ryhmiin palvelee oppimisen tukemista.

Joissain kouluissa käytetään palkkitunteja myös tasoryhmittelyyn, tällöin voidaan opettaa edistyneempää matematiikkaa joillekin ja toisille perusmatematiikkaa, tai tehdä lukuryhmiä taitotason mukaan. Tällaisia palkkitettuja ja joustavia ryhmiä tuli esille myös raporteista muutamia. Joustavia palkkitunteihin perustuvia ryhmittelyjä käytetään opiskelijoiden havaintojen mukaan myös erilaisiin projekteihin, joita voivat olla nivelvaiheen tuki-, ryhmäytymisen- ja itsetunnonprojektit.

Palkkitunteja aineistossa myös kauhisteltiin, mutta silloin tunteja saatettiin verrata perinteisiin tasokursseihin, eikä kiinnitetty huomiota eroihin toteutuksessa.

....kaikista kolmasluokkalaisista muodostetaan 4 tasoryhmää ----- Muuten ajatus kuulosti mielestäni järkyttävältä yhdenvertaisen opetuksen näkökulmasta. Eikö herogeenistä ryhmää voisi käyttää hyväksi myös nopeammin oppivien näkökulmasta?.... viite 5

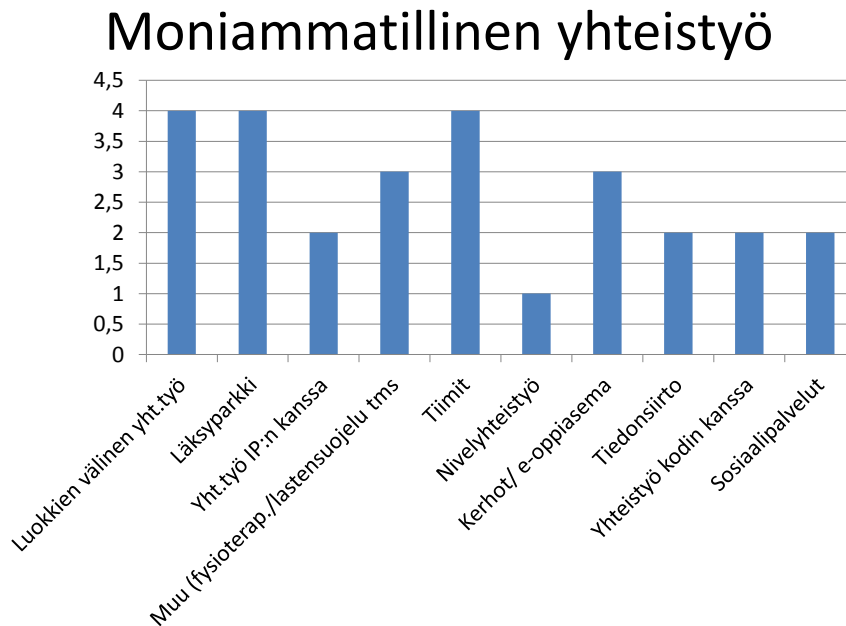
Raporteissa esiteltiin monissa kouluissa olevan edelleen käytössä pienluokat, joista osa on alueellisia ja toiset koulukohtaisia. Jossain koulussa pienluokka oli nimetty yleisopetuksen pienluokaksi, mikä kuulosti hämmästyttävältä. Näissä kouluissa on monesti käytössä myös pienluokan oppilaiden integrointi yleisopetuksen luokkaan. Yhdessä raportissa erikseen mainittiin integrointia toteutettavan musiikin ja liikunnan tunneilla. Erääseen aineiston kouluun oli perustettu ”tänä syksynä” kehitysvammaisten luokka, mikä oli muuttanut näin erityiskoulusta lähikouluun. Tampereen kaupungin linjan mukaisesti erityiskouluja ei ole tarkoitus kokonaisuudessaan lakkauttaa vaan lisätä inklusiota hiljalleen. Lähellä sijaitsevassa naapurikoulussa toimii alueellinen pienluokkaopetus. Näille luokille tulee oppilaita kahdesta muusta kaupunginosasta.

Ryhmittely havainnointikoulussa

Koulussa on vain 27 oppilasta, joten ryhmät ovat pieniä suurimmillaankin. 0-2 luokalla on 10 oppilasta ja 3-6 luokalla on 17 oppilasta. Tuntiopettajan ja englanninopettajan läsnäolo tuo jo 10 jakotunti 3-6 luokkaan ja neljä jakotuntia 0-2 luokkaan. Lisäksi pienempien luokanopettaja opettaa yhdeksän jakotuntia viikossa isompia. Lisäksi isompien opettaja jakaa kolme tuntia viikossa pienemmille. Näin pienessä koulussa ei ryhmittelyssä ole käytössä varsinaisesti jatkuvia joustavia ryhmittelyjä. Ryhmittelyä esiintyy kuitenkin myös tuntien sisällä niin, että eri luokka-asteitten yhdysluokkia hyödynnetään. Esimerkiksi toimintapiste työskentely, jossa joka ryhmään tulee isoja ja pieniä takaa sen, että pienimmät saavat oppimiseen tukea isommilta ja toisaalta isommat joutuvat kantamaan vastuun pienimpien osallistumisesta.

Esimerkiksi sosiaalisuuteen ja itsetuntoon liittyvät Kiva-tunnit tms. ovat koko koulun yhteisiä. Välkkäkamu-projekti käsitti ensin välkkäkamuksi nimetyn 5-6 luokkalaisen oppilaan, jonka velvollisuuksiin kuului olla kaikkien ”käytettävissä” välkkäkaverina ja aktiivisesti mennä hakemaan mukaan leikkiin ne, joilla ei ollut kaveria. Tämän muodon jäädessä tauolle otettiin 0-4 luokkalaisille suunnattu malli, jossa välkkäkaverit arvottiin. Välkkäkaveriryhmä koostui kolmesta oppilaasta, joiden tuli leikkiä koko päivä yhdessä. ”Ryhmänjohtaja” vaihtui aina välitunneittain, ”johtajan” päätettävissä oli mitä leikkiä milloinkin leikittiin.

Moniammatillinen yhteistyö



Kuvio 4: Moniammatillisen yhteistyön muotoja

Moniammatilliseen yhteistyöhön luetaan kuviossa 5 kuuluvaksi myös luokkien välinen yhteistyö, muun moniammatillisen yhteistyön lisäksi. Näihin kuuluvat raporteissa esiintyneet yhteistyö iltapäivä/aamupäiväkerhon kanssa, kummi- ja tukioppilastoiminta, läksyparkki, joka kahdessa koulussa on S2-tukea, nivelvaiheen yhteistyö, tehostettu tiedonsiirto ja yhteistyö vanhempien kanssa. Joissakin kouluissa on tarjolla myös sosiaalipalveluja eriasteisesti.

Erityisopettajien hajallaan olleiden työtilojen yhteen kokoamisen ja laaja-alaisen erityisopetuksen tukemisen lisäksi eOppiaseman tilat vastaavat tarpeisiin toimia mm. oppilaiden tuen suunnittelun ja tukiopetuksen antamisen keskittymänä, erityisopettajien ja aineenopettajien yhteistyöfoorumina, erityisten opetusjärjestelyiden koordinoinnin ja toteuttamisen paikkana sekä mahdollisuutena siirtää perusluokan opetus eOppiaseman esteettömään suurryhmätilaan silloin, kun jollakin oppilaalla on liikuntaeste. Samalla eOppiasema toimii myös lahjakkaiden oppilaiden opetuksen oppimisympäristönä. viite 24

--- mainitsi esimerkiksi koulun ulkopuolisista yhteistyötahoista mm. terveydenhuoltopalvelut kuten nuorisopsykiatrisen puolen, päihdetyön ja lastensuojeluviranomaiset. viite25

Raporteissa luokkien välinen yhteistyö koostuu usein luokka-aste tiimeistä joissa, esim. luokkien 1-2, 3-4 ja 5-6 opettajat muodostavat yhteistyötiimejä, joissa suunnitellaan toimintaa, ja joka tarjoaa luontevan väylän vertaistukeen ja yhteiseen ongelmien ratkomisen. Lisäksi luokkien tunteja palkitetaan joustavan ryhmittelyn mahdollistamiseksi. Raporteissa ei mainittu tiimityön etuina mahdollisuuksia esimerkiksi ongelmien jakamiseen ja uusien näkökulmien saaminen opetuksen analysointiin tai uusia ideoita, kuten pedagogiset vinkit, työilmapiirin parantuminen työskenneltäessä yhdessä, eikä kilpailtaessa parhaimman opettajan tittelistä ja objektiivisuuden säilyminen taakkaa jaettaessa. Lisäksi tiimityössä tiimin jäsenet täydentävät toisiaan näin jokaisen vahvuudet tulevat käyttöön. Myös erittäin tärkeää on, että sijaisen tullessa paikalle muut tiimin jäsenet osaavat opastaa sijaista. (Malten 1978, Mobergin ym. mukaan 2002, 214–215.)

Havaintojen mukaan oppilaiden tutustumista ja ryhmäytymistä edistetään kummi- ja tukioppilastoiminnalla, sekä luokka-aste tiimien yhteistyötä hyödyntämällä. Eräässä raportissa kerrotaan että, koulussa kehitellään yhteistyötä koulunaloitusvaiheeseen esikoulun ja ensimmäisen luokan välisellä yhteistyöllä, joustavan koulunaloituksen mahdollistamiseksi. Esikoulu- alkuopetus nivelvaiheen yhteistyö, lienee muutenkin hyvin yleistä. Sen sijaan yläkouluun siirtymisessä yhteistyöstä puhutaan paljon vähemmän, vaikka muutos lienee ainakin yhtä suuri.

Yhteistyö kodin kanssa jää yllättävän pieneen osaan raporteissa.

Moniammatillinen yhteistyö havainnointikoulussa

Moniammatillinen yhteistyö on osittain hankalaa pienessä koulussa, toisaalta hyvin luontevaa, koska henkilökuntaa on vähän ja vähäinen henkilökunta on monessa roolissa.

Yksi pienimmistä lapsista siirtyy iltapäivisin taksilla toisen kyläkoulun iltapäiväkerhoon. Yhteistyötä koulun ja iltapäivätoiminnan kanssa ei juuri ole havaittavissa. Lisäksi tuntiopettaja ja toinen ohjaajista pitää viikoittain harrastuskerhoa koululla iltapäivisin.

Yhteistyö kodin ja koulun välillä on toimivaa ja yhteydenpito vilkasta. Kodin ja koulun yhteistyön runkona ovat jokaviikkoiset, Vilman kautta toimitettavat viikkotiedotteet perjantaisin, jossa luodaan katsaus seuraavan viikon toimintaan. Opettajat osallistuvat paljon hankkeisiin, joissa oppilaskunta tai vanhempainyhdistys kerää rahaa ja järjestävät toimintaa yhdessä vaikkapa seurakunnan kanssa koulun tiloissa.

Psykologi on paikalla paitsi oppilashuoltoryhmän puitteissa, myös joinakin päivinä työskennellessään oppilaiden kanssa koululla. Tämä mahdollistaa myös ”kahvipöytäkeskustelut” yleisellä tasolla kasvatuksen ongelmista ja vinkkien vaihdon.

Luokkien välinen yhteistyö on vilkasta ja koulun yhteiset aamunavaukset säännöllisen epäsäännöllisiä. Teemapäivien lisäksi mm. Kiva-tunnit pidetään koko koululle yhteisinä. Sosiaaliseen ohjaamiseen kiinnitetään muutenkin erittäin paljon huomiota erilaisten ”välkkäkamun”-projektien muodossa.

Nivelvaiheen yhteistyö koulun sisällä on helppoa, koska esikouluopettaja on myös ensimmäisen luokanopettaja. Nivelvaiheen yhteistyö koskien kuudesluokkalaisten siirtymistä kirkonkylällä sijaitsevaan yläkouluun käsittää mm. tutustumispäivän yläkoulussa. Tiedonsiirto koulun sisällä on helppoa vähäisen henkilömäärän vuoksi. Ainoa vaikeus on tuntiopettajan vähäinen läsnäolo koululla, joten aina tieto ei välittynyt. Voidaan olettaa, että samaa ongelmaa olisi myös esimerkiksi englanninopettajan suuntaan.

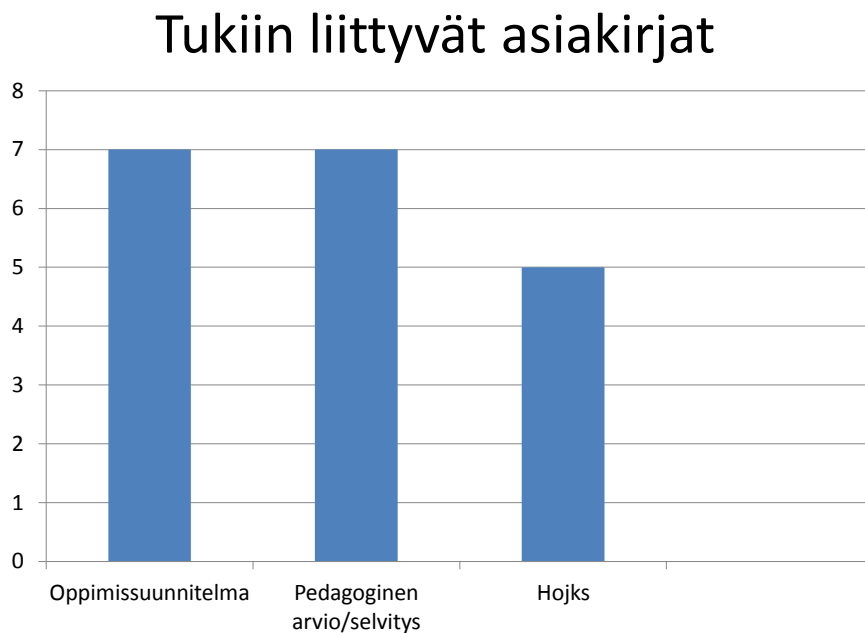
Koulun vähäinen henkilökunta toimii pääosin yhtenä tiiminä, joka pitää toisensa ajan tasalla oman luokkansa tai omien tuntiensa tapahtumista. Henkilökunnan on helppo sopia yhteinen linja käsillä oleviin ongelmiin ja epäselvyydet saadaan helposti tarkistettua ja selvitettyä. Inklusiivisen toimintakulttuurin luomisessa henkilökunnan yhteistyö tuntuisi ainakin tässä koulussa olevan merkittävä tekijä. Kun naapuriluokan opettaja tuntee jokaisen lapsen, ja asioista keskustellaan yhdessä, on helppo tukea lapsia puuttumalla oikein tilanteisiin.

Yhteistyö koulunkäynninohjaajan kanssa on tehokasta ja molemmat ohjaajat ammattilaisia. Vaikka ohjaajan työ on osittain tasapainottelua itsenäisen työotteen ja opettajan ohjeiden mukaan toimimisen välillä (Saloviita 1999, 66 – 69), osaa ohjaaja sopeutua jokaisen opettajan työpariksi. Kysyttäessä asiasta toinen ohjaaja sanoikin tarkkailevansa jokaisen opettajan toimintaa ja sopeuttavansa työskentelynsä opettajan tavoitteisiin. Ohjaaja ei myöskään koskaan tehnyt opettajan linjasta poikkeavia päätöksiä ja usein keskustelikin ensin opettajan kanssa, ennen toimenpiteiden täytäntöönpanoa. Joskus työnjako oli niinkin päin, että opettaja istui apua ja tukea tarvitsevan vieressä ja ohjaaja auttoi muitta esimerkiksi käsityötunneilla.

Koulunkäynninohjaajan käsitys siitä, miksi oppilaita avustettiin, ja mitkä tehtävät olivat hänen vastuullaan, oli erinomainen. Yhteistyön ontuminen opettajan ja ohjaajan välillä näyttäisi olevan suuri uhka inklusiivisen toteutumiselle, koska inklusiivinen toimintakulttuuri tuntuisi vaativan koko koulun henkilökunnan yhteistyötä.

Erityisopettaja toimi samanaikaisopettajana luokassa ollessaan paikalla, koska koki näin voivansa auttaa useampaa oppilasta samanaikaisesti.

Tukeen liittyvät asiakirjat



Kuvio 5: Tukeen liittyvät asiakirjat

Annettavaan tukeen liittyvät asiakirjat ovat lain määrittelemiä, joten niissä onkin vähiten vaihtelua tai tulkinnanvaraa tuen muotoja selvitettäessä. Sarakkeissaan taulukossa ovat oppimissuunnitelma, pedagoginen arvio ja –selvitys, sekä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. Kuitenkaan kaikki eivät mainitse niitä tueksi. Herääkin kysymys, eikö niitä mielletä oppimista tukeviksi asiakirjoiksi, jotka helpottavat opettajien työtä? Jos näin on, ovat ne todellakin ajanhukkaa ja vain ylimääräinen suorite raskaan päivän päälle.

Raporteissa perehdyttiin hyvin vähän oppimissuunnitelman tekoon tai teon perusteisiin, mikä on huomioitavaa. Tuen antamista helpottaa, kun opetussuunnitelman sisältämän tuen tavoitteet kytketään koko luokan tavoitteisiin. Lisäksi oppimissuunnitelmaa ei saisi koskaan tehdä oppilaalle ilman oppilaan ja perheen mahdollisuutta vaikuttaa asioihin (Saloviita 1999, 122-124.) Saloviidan näkemystä vasten onkin mielenkiintoista lukea raporteista, että joissakin kouluissa, oppimissuunnitelmat ja Hojksit annetaan vanhempien nähtäväksi vain jos he erikseen pyytävät.

Toisaalta on myös kouluja, jossa oppimissuunnitelmiin automaattisesti pyydetään vanhempien ja oppilaan allekirjoitus, näin oppilas ja vanhemmat sitoutetaan yhteisiin tavoitteisiin. Lisäksi allekirjoitus lisää avoimuutta. Vanhemmilla tulee olla oikeus tietää lastaan koskevien dokumenttien sisältö. Saloviita mainitsee myös, että oppimissuunnitelma tulisi olla aktiivisesti käytössä (Saloviita 1999, 122-124). Kuitenkin aineistossa mainitaan ongelmaksi myös se, että opettajat eivät lue oppimissuunnitelmia, jolloin oppilaalta jää tuki saamatta ja opettaja jää ongelmien kanssa näennäisesti yksin. Tällöinhän opettajan on helppo kokea, että ei ole saanut tukea työhönsä vaikka itse on tiettyssä mielessä omalla toiminnallaan ongelman luonut.

Rehtorin havaintojen mukaan työmäärän lisääntymistä enemmän opettajia kuormittavat lopulta isot oppilasmäärät luokissa. viite 15

Eräs aineistosta esiin noussut ongelma oli se, että vaikka kunnassa lomakkeet oli saatavilla sähköisinä, ei sitä välttämättä haastatellut opettajat tienneet, vaan valittivat sähköisten lomakkeiden puuttumista. On olemassa kouluja, joissa oppimissuunnitelmat tulevat vuosittaisen tarkastuksen jälkeen Vilman kautta vanhemmille, näin tehdyt muutokset ja alkuperäiset merkinnät koko oppimissuunnitelman ajalta ovat kaikkien osapuolten nähtävissä avoimesti, joten puuttuva tieto sähköisten lomakkeiden olemassa olosta on huomionarvoinen asia.

*Luokanopettaja vastaavasti kokee raskaana lomakkeiden suuren määrän-----
Luokanopettaja toivookin, että kaavakkeet muuttuisivat pian sähköiseen muotoon,
jolloin se nopeuttaisi opettajan työtä. viite19*

Seuraava lainaus on saman kunnan eri koulua koskevasta raportista:

*Lomakkeet ovat saatavilla sähköisessä muodossa kaupungin sisiäisessä intrasta---”
viite 20*

Pedagoginen selvitys ja pedagoginen arvio tehdään siirryttäessä tuen tasolta toiselle ja se käsitellään oppilashuoltoryhmässä. Perusopetuslaki (2011) määrää, että ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä opetuksen järjestäjän on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa, sekä hankittava oppilaan opetuksesta vastaavilta selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä ja oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa moniammatillisena yhteistyönä tehty selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaan kokonaistilanteesta sekä tehtävä näiden perusteella arvio erityisen tuen tarpeesta. Tehtyä selvitystä kutsutaan pedagogiseksi selvitykseksi. (Perusopetuslaki 17 § 2011, muutos 30.12.2013/1288 tulee voimaan 1.8.2014.) Pedagoginen arvio tehdään siirryttäessä yleisen tue piiristä tehostetun tuen piiriin.

Muutokset perusopetuslain sanamuodoissa korostavat vanhempien mahdollisuutta olla osallisina lastaan kokevissa päätöksissä. Samoin lisätään oppilaan ikätasosta osallistumista päätösten tekoon. Kun oppilas siirtyy erityisen tuen piiriin, on hänelle perusopetuslain mukaan laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Hojks). Suunnitelma on laadittava yhteistyössä (ikätasosta riippuen) oppilaan ja huoltajien kanssa yhteistyössä. Suunnitelma tarkistetaan vähintään kerran vuodessa tai tarpeen mukaan. Hojksin sisältö määritellään opetussuunnitelman perusteissa. (Perusopetuslaki 17a § 2011.)

Koska perusopetuslaki (2011) vaatii mm. pedagogisen selvityksen ja arvion, puuttuvia rukseja voidaan pitää taas yhtenä osoituksena siitä, että näistä raporteista ei voi muodostaa läheskään aukotonta kuvaa esimerkki koulun antamasta tuesta oppilailleen, päätarkoituksena onkin löytää niin monta tuen muotoa kuin mahdollista.

Aineistossa tukien vaatimien asiakirjojen tarkoituksesi mainitaan tiedonsiirron sujuvuus, avun arviointi ja suunnittelu, opinnoissa etenemisen kartoitus, tukitoimien toimivuus ja kehittäminen. Jossakin raportissa asiakirjojen teko mainitaan jopa yksinkertaiseksi ja helpoksi.

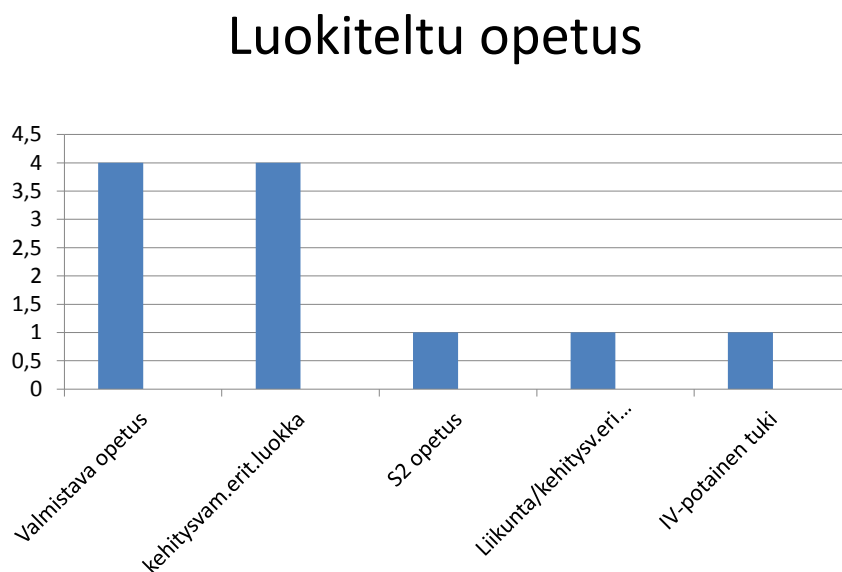
Tukiin liittyvät asiakirjat lähikoulussa

Kysyttäessä erityisopettajalta, onko mahdollisesti hyödytön paperityö lisääntynyt, hän vastasi, ettei ainakaan sinä aikana ole, kun hän on ollut erityisopettajana. Erityisopettajan mielestä on harmillista, jos luokanopettajat eivät lue oppimissuunnitelmia, koska niissä on dokumentoituna tuen tavoitteet sekä -välineet. Myös henkilökunnan vaihtuessa oppimissuunnitelmassa on kirjattuna ylös oppimishistoria. Oppimissuunnitelma kirjataan kaikille tukea tarvitseville oppilaille ja se päivitetään vuosittain, tai tarpeen vaatiessa. Oppimissuunnitelma tehdään yleensä tehostettuun tukeen siirryttäessä, mutta yhdysluokkaisessa koulussa oppimissuunnitelma tehdään myös koulua vaihtaneelle oppilaalle, joka on jo opiskellut ko. oppisisällön edellisenä vuonna. Oppimissuunnitelman erityisopettaja ei näe olevan voimassa, ennen kuin asiakirjassa on paitsi oppilaan vanhempien myös oppilaan allekirjoitus. Oppimissuunnitelma täytetään sähköisessä muodossa ja laitetaan Vilmaan laatimisen jälkeen. Kaikki asiakirjat ovat tässä kunnassa sähköisessä muodossa. Pohjat asiakirjoihin löytyy jokaisen opettajan henkilökohtaisesta sähköisestä kansioista ja koulukohtaisilta levykkeiltä. Koulun erityisopettajan näkökulma on, että oppilaan ja vanhempien tulee voida sitoutua oppimissuunnitelmaan, parhaan lopputuloksen saavuttamiseksi, tuki ei toteudu ilman vanhempien ja koulun yhteistyötä. Erityisopettaja kertoo, että joskus vanhemmat pystyvät

perustelemaan näkemyksensä niin, että koulu joutuu mukauttamaan näkemystään lapsen parhaasta. Toisinaan taas on vanhempia, joita ei kauheasti kiinnosta, mitä koulussa tapahtuu.

Koska kaikki tukipäätöksiin liittyvät asiakirjat ovat sähköisessä muodossa, ei niiden tekeminen ensimmäisen kerran jälkeen ole hankalaa. Erityisopettaja harmitteli hieman kaavakkeiden päällekkäisyyksiä, mutta niistäkin selviää onneksi copy paste-toiminolla näppärästi.

Luokiteltu opetus



Kuvio 6: Luokiteltu opetus

Kuviosta 7 nähdään, että aineiston mukaan opetusta on eriytetty paljon luokille, joiden oppilailla on yhtenevä diagnoosi tai suomalaisesta poikkeava kulttuurinen tausta. Eri luokille on sijoitettu valmistavaan tai EHA-opetukseen osallistuvat kehitysvammaiset sekä S2-opetusta saavat. Eräässä aineiston raportissa mainittiin S2-oppilaille järjestettävä läksyparkki, jossa oppilaita avustetaan läksyjen teossa, oppilaat kun harvoin voivat kotona saada tukea läksyjen tekoon kieliongelmiensa vuoksi. Yhdessä koulussa lahjakkaille tarjotaan ylöspäin eriyttävää opetusta, josta kyseinen rehtori käytti nimitystä 4-portainen tuki.

--- Tuki onkin 4-portainen, jossa ylimmällä oksalla on huomioitu erityisen lahjakkaat lapset. --- Hän aina inhonnut ajatusta, että luokkahuoneessa 20 oppilasta tulisi edetä samaan tahtiin. viite 22

Lisäksi omasta sarakkeestaan löytyvät muualla kuin lähikoulussa koulua käyvät kehitys- tai liikuntavammaiset.

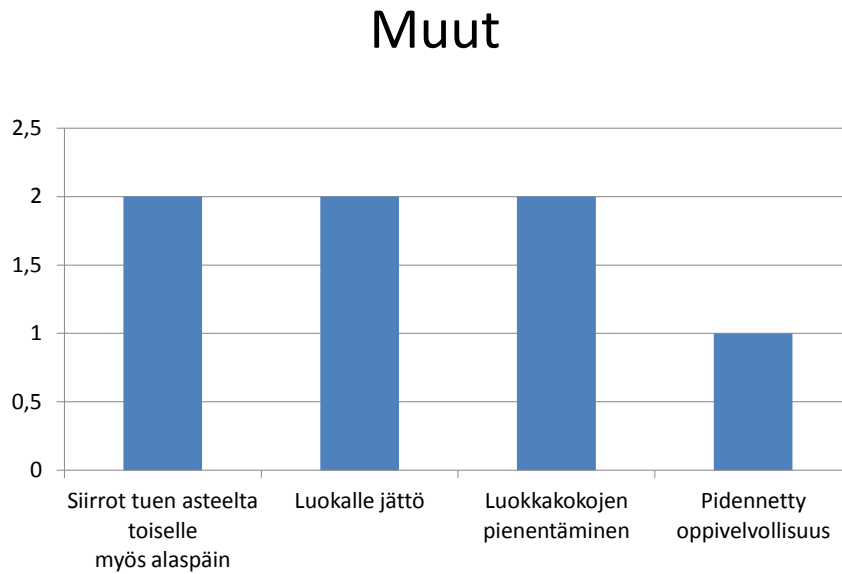
Edelleen eräässä raportissa mainitaan, että koulun Asperger-luokalle hakeutuminen edellyttää Asperger-diagnoosia tai meneillään olevia tutkimuksia. Oppilaat opiskelevat jokainen oman Hojksin mukaisesti pääasiassa yleisen opetussuunnitelman mukaisesti. Aineistossa mainitaan, että luokan oppilaat haluavat työskennellä pääsääntöisesti oman ryhmän mukana, mikä lienee hyvinkin yleinen tilanne kenen tahansa oppilaan kohdalla, minkälaisessa luokassa tahansa.

Ongelmana jossakin koulussa mainittiin erityisluokan opettajien jatkuva vaihtuminen. Erityisesti tehostetun ja erityisen tuen tarpeessa oleville oppilaille muuttumattomat ihmissuhteet olisivat ensiarvoisen tärkeitä.

Luokiteltu opetus lähikoulussa

Koulussa ei ole pienryhmiä, erityisluokkia tms. Koulusta ei myöskään periaatteellisesti lähetetä oppilaita muualle pienryhmiin vaan kaikki saavat käydä omassa lähikoulussa koulua. Erityisiä luokiteltuja perusteita oppilaan siirtymiseen pois lähikoulusta ei ole. Käytännössä asia olisi ajankohtainen, jos oppilaan tarvitsemaa tukea ei voida järjestää lähikoululla esimerkiksi resurssien takia tai oppilas käyttäisi pyörätuolia, jolla liikkuminen vanhassa koulurakennuksessa olisi ongelmallista. Oppilaan kouluun vaikuttaa selkeästi oppilaan tarve ja se mikä lapselle olisi paras vaihtoehto. Erityisopettajan näkemyksen mukaan, jos tukiasiat ovat kunnossa, ei ole rajoja siihen, ketä voidaan opettaa lähikoulussa.

Muut



Kuvio 7: Muut

Viimeisessä taulukossa on esillä ”kaikki muut” raporteissa mainitut tuen muodot kuten luokalle jättäminen, luokkakokojen pienentäminen, pidennetty oppivelvollisuus sekä sarake ”siirrot tuen portaalta toiselle”.

On tehtävä kokeiluja ja välillä on parempi ratkaisu peruuttaa –n inkluusio ja rauhoittaa tilanne. ---Toisaalta usein lapselle, johon on vaikea saada kommunikointiyhteyttä, painetaan autismlaime otsaan. ---, joille annetaan uusi mahdollisuus. Muutaman kuukauden päästä he menevät koululuokassa kuin muutkin oppilaat. viite 26

Muut lähikoulussa

Koulussa on nk. plussatunteja ylöspäin eriyttävinä tunteina mahdollisuus saada jos se katsotaan tarpeelliseksi tukimuodoksi. Tänä lukuvuonna yksi oppilas on osallistunut nk. plussatunnille, jolla on käsitelty esimerkiksi avaruutta, fysiikkaa ja muita tiedepainotteisia oppisisältöjä.

Erityistä huomiota tutkimustuloksissa esittäisin sille, miten lähikoulussa kiinnitetään suurta huomiota oppilaiden kasvuun myös ihmisinä, eikä pelkästään tiedolliseen opetukseen. Toinen luokanopettajista on erityisen taitava ohjaamaan oppilaita ilman, että hänen tarvitsee komentaa tai kieltää heitä. Säännöistä puhuttaessa opettaja aina perustelee, kannustaa ja tuntuu enemmänkin ehdottavan tiettyä toimintamallia, kuin vaativan tai kieltävän. Saloviidan (2007) näkemys positiivisen auktoriteetin rakentamisesta, johon kuuluu opettajan henkilökohtaisen vastuun hyväksyminen oppilaista, opettajan roolin laaja ymmärtäminen, kärsivällisyys ja usko kaikkien kykyyn oppia on tässä koulussa opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen ohjenuorana. Havaintojen perusteella on myös helppo uskoa, että alkuopettajat voivat tarjota korvaavaa vanhemmuutta oppilaille. (Saloviita 2007, 65–66.)

Yhtälailla havainnot tukevat näkemystä siitä, että opettajan vaihtaessa hyvin suoriutumisen kehumisen huonosti suoriutumisen moittimiseen oppilaiden vetäytyminen tuntityöskentelystä kasvaa. (Becker, Engelman & Thomas 1975, Saloviidan mukaan 2007, 66.) Koulussa todella paljon annettiin aikaa sille kasvatustyölle, jonka päämääränä oli opettaa suvaitsevaisuutta, vahvistaa lapsen itsetuntoa sekä sosiaalisia taitoja: ymmärrystä omista ja toisen tunteista, miksi johonkin asiaan joku reagoi tietyllä tavalla ja mikä olisi paras tapa ilmaista asia.

Kiva-tunnilla mietittiin asioita, jotka koulussa saattavat aiheuttaa pahaa mieltä. Listan valmistuttua jaettiin oppilaat ryhmiin, jotka tekivät aina yhdestä pahan mielen aiheuttajasta näytelmän. Kun näytelmä oli harjoiteltu ja esitetty, pohdittiin yhdessä miksi näin kävi, miksi kukakin käyttäytyi, siten kun käyttäytyi ja miten muuten asian olisi kukin voinut hoitaa. Keskustelu oli hyvin hedelmällinen ja siitä saattoi ottaa opiksi sekä oppilaat, että aikuiset. Pahan mielen aiheuttajissa sijalla kolme oli mainittu muutokset koulupäivässä. Siinäpä on ajateltavaa opettajille. viite3b

Luokan kertaamista tukivaihtoehtona koulussa harkitaan tarkoin, ja kun se toteutetaan, on usein aloite tullut huoltajalta. Luokan kertaamisen eduiksi rehtori mainitsee sen, että oppilas saa aikaa kasvaa, kerrattavat asiat ovat jo helpompia omaksua. Usein on myös tilanteita, jolloin oppiminen ei ole varsinainen ongelma, jolloin kertaamisesta ei nähdä olevan hyötyä. Aina tarvitsee myös huomioida kertaamisen sosiaaliset vaikutukset, varsinkin isommassa koulussa. Näin pienessä

koulussa, missä kaikki ovat kuitenkin kavereita, ei luokalle jääminen ole välttämättä iso asia sosiaalisesta näkökulmasta.

5.4 Johtopäätökset

Tässä luvussa pohdin tutkimuksen antia sitä teoreettista viitekehystä vasten, joka on ollut pohjana lähtiessäni selvittämään inklusiivisen toimintakulttuurin tekijöitä.

Asenteet

Havainnointikoulun kunnassa opettajien asenteet tuntuvat osuvan Pinolan (2008) tutkimuksen kategorioihin, neutraali tai myönteinen, joissa joko tosiasiat hyväksytään tai opettaja kokee integraation mukaan ottamisena ja pääsemisenä. (Pinola 2008, 44–45.) Edelleen tutkimuskoulun opettajien näkemykset myötäilivät Pinolan (2008) tutkimusta, jossa koettiin inklusion myönteiseksi tekijäksi suvaitsevaisuuden lisääntyminen, lapsen oikeus käydä lähikoulua ja erityislapsen tarpeista huolehtiminen sekä uusien työskentelytapojen positiivinen vaikutus ja omien työskentelytapojen uudelleen pohdinta. (Pinola 2008, 45–46.) Lisäksi yksi opettajista pohti sitä, että pitäisi olla enemmän opettajia, joilla on itsellään oppimisvaikeuksia, jospa tällöin opettajat ymmärtäisivät paremmin oppimisvaikeuksista kärsiviä lapsia. Samoin kuin Pinolan (2008) tutkimuksessa havainnointikoulun henkilökunta kritisoi inklusion toteuttamista ilman riittäviä resursseja.

Ensimmäisen vaiheen aineisto, jonka opiskelijat olivat keränneet, oli asenteiltaan hieman negatiivisempi kuin havainnointikoulun henkilökunta. Ja opiskelijoiden asenteet olivat ehkä aavistuksen negatiivisempia kuin haastateltujen opettajien, tai ehkäpä epävarmempia. Tämä tukisi sitä, että positiivisuus inklusiota kohtaan lisääntyy kokemuksen ja koulutuksen myötä.

Opettajuuden arvot

Lähikouluhavainnoinnin tulokset ovat yhteneväisiä sen käsityksen kanssa, että inklusiivisen toimintakulttuurin ytimessä on opettajan arvot ja opettajuuden arvot. Nykyiset yhteiskunnalliset odotukset opettajuuteen kohdistuvat oppilaiden kasvun tukemiseen: vaikka varsinainen kasvatustyö tehdään kotona edelleenkin, on opettaja ammattikasvattaja, jonka toimenkuvaan ei enää riitä tulla oppitunnille, pitää tunti ja poistua paikalta.

Jo aiemmin mainituista opettajatyypeistä yhdenkoon opettaminen (one-size-fits-all), didaktis-pedagoginen opettaminen (didactic-pedagogical) ja uudistava opettaminen (transformational teaching) vain osa näyttäisi istuvan saumattomasti inklusiiviseen toimintakulttuuriin (Mäkinen 2013b). Nykypäivän monimuotoiseseen kouluun yhdenkoon opettaminen istuu huonosti, sen sijaan oppilaiden erilaisuus ja erilaiset tarpeet on huomioitava käytännön työn onnistumiseksi. Haastatteleman erityisopettaja nimesi työssään asettavansa lapsille reunaehdot (esimerkiksi koulun käyminen viitenä päivänä viikossa annettuina kellonaikoina), jonka sisällä kodille kuuluu rakkautta ja rajoja antava kasvatusta. Opettajan tulee paitsi etsiä jokaiselle lapselle sopivia oppimiskeinoja myös olla kykenevä iloitsemaan pienistä voitoista ja ruokkimaan oppilaan sisäistä motivaatiota ja tuottaa oppimisen kokemuksia oppilaalle.

Mäkinen (2013) samoin kuin Malinen ja kumppanit (2013) totesivat opettajan motivaation ja minäpystyvyyden tunteen kehittyvän työssäolovuosien mukana (Mäkinen 2013a, 59 sekä Malinen, Savolainen, Engelbrecht, Xu, Nel, & Nel 2013, 41). Tähän on helppo uskoa kun havainnoi koulussa. Kokeneet opettajat tiesivät selviytyvänsä oppilaiden opetuksesta ja tiesivät koko joukon keinoja opettaa niin, että heikoimmatkin pysyivät mukana. Molemmat opettajat myös tuntuivat olevan avoimia paitsi uusille metodeille myös itsetutkiskelulle.

Havainnoidessa lähikoulussa huomasi selkeästi kuinka opettajuuteen ja inklusiiviseen toimintakulttuuriin vaikuttaa paitsi opettajan omat arvot myös ympäröivän yhteisön ja yhteiskunnan arvot. Opettajan rooliin vaikuttaa paitsi suoraan lait ja asetukset, myös käytettävissä olevat resurssit ja koulun rehtori jakaessaan tukia ja tehdessään yhteistyötä muun moniammatillisen henkilöstön kanssa. Tässä koulussa rehtori oli kiinnostunut kehittämään opetusta ja erityisopettajan kertoman mukaan ollut avoin opettajien tahdolle kehittää työtään, mutta valitettavasti näin ei aina ole. Vaikutelma työnjohdon ongelmista nousi esille joistakin opiskelijoiden raporteista, jotka kuuluivat vaiheen yksi tutkimusaineistoon.

Viime aikoina julkisessa sanassa maalattu kuva opettajasta ressukkana, joka on oppilaiden armoilla eikä pysty hallitsemaan omaa työtään, saatikka selviytymään siitä, ei missään nimessä pidä paikkaansa tämän havainnointitutkimuksen osalta. Ainakin tämän tutkimuksen näkökulmasta onkin hämmäntävää kuinka suuren julkisuuden tämä kuva resukkaopettajasta on saanut. Jopa osassa ensimmäisen vaiheen aineistoa tunnuttiin tätä kuvaa lievästi ruokkivan. Kuitenkin yhteiskunnan näkökulmasta inklusiivisessa toimintakulttuurissa opettaja tulisiakin tunnustaa aktiiviseksi toimijaksi sekä sitouttaa ja valtuuttaa oman työnsä kehittäjäksi. Tämän havainnointitutkimuksen näkökulmasta opettaja onkin oman työnsä kehittäjä. Aineistona olleet opiskelijoiden kirjoittamat mini-etnografiat

taas välittivät hieman perinteisempää kuvaa opettajasta. Koulun tavoitteeksi mainitaan kansallisten arvojen ja erityispiirteiden säilyttäminen yhdistyvässä maailmassa. Arvojen siirtämisen ja kansallisen yhtenäisyyden vaalijana, koulujen tehtävänä on taloudellisen ja sosiaalisen kahtiajaon estäminen (Linden 2002, 71). Tutkimushavaintojen näkökulmasta inklusiivinen koulu voisi hyvinkin tarjota ratkaisun sosiaalisen kahtiajaon ehkäisyyn. Havaintojen perusteella on selvää, että erityistä tukea tarvitsevia lapsia opitaan ymmärtämään ainakin pienissä yhteisöissä. Monesti esitetty väite, että erityistä tukea tarvitsevalla lapsella ei olisi ystäviä, ei pidä paikkaansa ainakaan tässä kouluyhteisössä koulupäivänaikana, lisäksi kaikki oppilaat näyttivät olevan yhteisönsä jäseniä, myös koulun ulkopuolella.

Havainnointitutkimus ei tue Lindenin väitettä, jonka mukaan opettajat kokevat voimattomuutta ja kiirettä työssään väljentyneestä opetussuunnitelmasta huolimatta. Tämän havainnointi tutkimuksen perusteella opettajalla voi myös olla valtaa kehittää omaa työtään, ja tehdä sitä yhteistyössä muiden kanssa, jopa moniammatillisten tahojen kanssa yhteistyössä. Portinvartijan asemassa näyttäisi kuitenkin olevaan rehtori, joka paitsi jakaa käytössä olevat tukiresurssit, on myös asennejohtaja talossa, joko lannistaen tai ruokkien opettajan motivaatiota kehittää työtään. Kaiken lisäksi opettajan rooli on muuttunut opettajasta ohjaajaksi ja oppilaan oppimisen tukijaksi. Opettajan ammatti-identiteetiltä onkin siis tippumassa pohja ja opettajan ammattitaito tulee samalla kyseenalaistetuksi. Havainnointitutkimuksen perusteella opettajan on mahdollista toteuttaa omaa kasvatuskäsitystään ja jokaisella opettajalla tulisikin olla rohkeutta muokata työstään itsensä näköinen ja omia kasvatus- ja opetusarvojaan toteuttava, ja opettajan tulisi kyetä refleктоivaan ohjaavaan opetustyöhön. (Linden 2002, 105–106.)

Linden esittää edelleen, että kasvatukselle ja peruskoulutukselle tuleeikin palauttaa sen itseisarvo. Havainnointikoulussa tuntuisi näillekin asioille löytyneen itseisarvo. (Linden 2002, 127–128.) Itseisarvoa tunnustettaessa huomio kiintyy itsestään kasvatuksellisiin tavoitteisiin, jolloin opetetaan oppilaalle koulunkäyntitaitoja niiden puuttuessa sekä oppimisen strategioita. Kasvatuksella tässä yhteydessä tarkoitetaan siis koulun sisällä tapahtuvan toiminnan taitoja, joita tarvitaan myös jatkossa muussa elämässä. Kodin kasvatustavoitteet eivät tästä pienene, eikä kodin merkitystä pidä tai saa vähätellä. Opettajalla tulee kuitenkin olla ammattikasvattajan valta, vastuu ja näkemys.

Erityistä huomiota antaisin havainnoinnissa esiin nousseeseen teemaan, joka käsitteli oppilaiden sosiaalista kasvattamista, suvaitsevaisuuden ja itsetunnon aihepiirejä. Koulussa kiinnitettiin suurta huomiota oppilaiden kasvuun myös ihmisinä, kuten jo aiemmin tulikin ilmi, mikä vahvistaisi Saloviidan (2007) näkemystä positiivisen auktoriteetin rakentamisesta, johon kuuluu opettajan

henkilökohtaisen vastuun hyväksyminen oppilaista, opettajan roolin laaja ymmärtäminen, kärsivällisyys ja usko kaikkien kykyyn oppia (Saloviita 2007, 65–66). Myös ensimmäisen vaiheen aineistossa oli mainittu itsetunnon projektit, joihin käytettiin ikäryhmän yhteisiä palkkitunteja. Kuten jo aiemmin mainitsin, on yhtäläillä helppo todeta, että havainnot tukevat näkemystä siitä, että opettajan vaihtaessa hyvin suoriutumisen kehumisen huonosti suoriutumisen moittimiseen oppilaiden vetäytyminen tuntityöskentelystä kasvaa, (Becker, Engelman & Thomas 1975, Saloviidan mukaan 2007, 66.) samoin Lindenin ajatukseen siitä, että opettajan on muutettava ajatustaan siitä, mikä on hyvä opettaja, on helppo uskoa. (Linden 2002, 105–106.)

Koulutus

Eri kansallisuuksia olevien opettajien minäpystyvyyttä kuvaava tutkinut työryhmä on esittänyt harjoittelun olevan merkittävä opettajien minäpystyvyyden tunnetta lisäävä tekijä. Tässä havainnointitutkimuksessa ja haastatteluissa, ei kertaakaan noussut esille koulutuksen puute haittaavana tekijänä inklusiivisessa koulussa. Erityisopettaja on luokanopettajavuosien jälkeen siirtynyt erityisopettajaksi aikana jolloin inklusio on ollut tapa toimia kunnassa, joten hänelle se on ollut aina arkipäivää. Myöskään muut haastatellut eivät asiaan ottaneet kantaa. Kysyttäessä onko kunta tarjonnut koulutusta aiheesta, pyöritteli koko henkilökunta päätään. Myös opiskelijoiden tekemistä mini-etnografioista saa käsityksen siitä, että opettajat kokevat jääneensä ilman koulutusta. Tämä havainto on siis linjassa suomalaisten opettajaopiskelijoiden kanssa, jotka kokevat saaneensa vain vähän tai ei ollenkaan harjoitusta inklusiivisesta kasvatuksesta. (Malinen & Kump. 2013, 42.)

Arvoihin ja asenteisiin vaikutetaan jo opettajan koulutuksessa ja koulutukseen oppilasvalintoja tehtäessä. Nykyaikainen opettajan koulutus näyttäisi ainakin osittain epäonnistuneen opettajan ammatti-identiteetin luomisessa ja kasvattajien kouluttamisessa. Olisikin mielenkiintoista tutkia, miksi näin on ja valitaanko opettajankoulutukseen vääriä tyyppejä. Tässä kohtaa on pakko pohtia, eikö koulutus pysty vain välittämään tunnetta osaamisesta ja minäpystyvyydestä ja harkita yhtyvänsä Saloviidan (2011) näkemykseen, että opettajakoulutus antaa hyvät eväät inklusiivisessa koulussa opettamiselle, opetustaidot kun ovat laaja-alaisia ja sen minkä oppii yhdessä aineessa, pätee myös toiseen. (Saloviita 2011, 19.)

Ehkä minäpystyvyyden tunnetta lisäisi koulutuksessa laajemmin esillä oleva viesti siitä miten inklusiivisen toimintakulttuurin sisällä opettajan pätevyys määrittyy paitsi tiedoista ja taidoista myös arvoista ja asenteista, joita tulee osata hyödyntää eri tilanteissa ja toimiessa eri oppilaiden

kanssa tai opettaessaan eri kouluissa. (Oppertti & Brady 2011, 463.) Edelleen koulutukseen voisi lisätä pohdintaa siitä, mikä inklusion tavoite on: kaikkien osallisuus yhteisössä.

Tai ehkäpä opettajankoulutuksen opiskelijavalintoja tehdessä pitäisi pohtia tarkemmin opiskelijavalintoja. Olisiko peruskoulussa tilaa opettajille, jotka eivät olisikaan ns. kymppin-tyttöjä ja urheilijanuorukaisia, koska opiskelijamateriaali tuntuu kyllä kovin yksipuoliselta.

Opetus

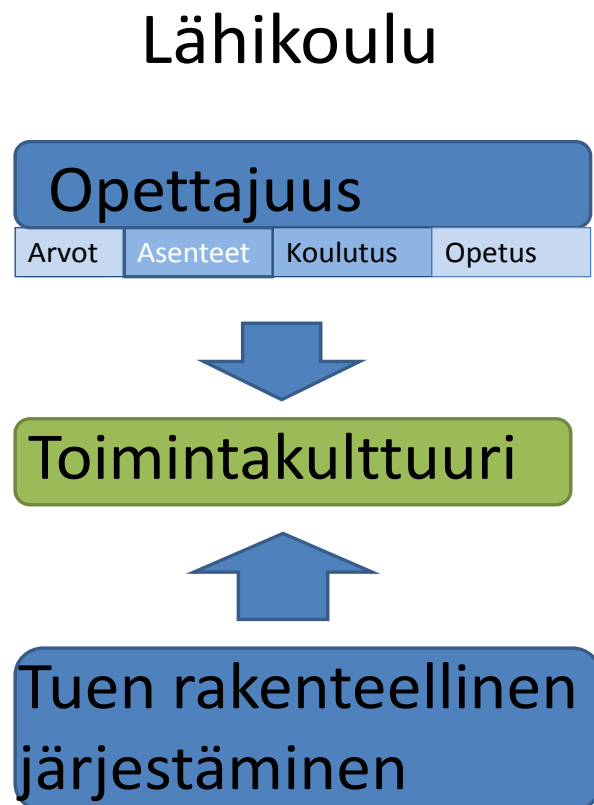
Tutkimuksen havainnot tukevat voimakkaasti opetuksen tapojen muutosvaatimusta. Erilaiset opetusstrategiat on otettava käyttöön ja perehdyttävä syvemmin siihen miten opetetaan. Inklusiivinen opetus ei vastaa vain tietyn ryhmän tarpeisiin vaan jokaisen oppilaan omiin tarpeisiin, erityisesti heidän, jotka ovat vaarassa syrjäytyä tai muuten alisuoriutua (Oppertti & Brady, 2011, 460). Edelleen tutkimuksen havainnot tukevat Mäkisen & Mäkisen (2011) havaintoja moniammatillisuuden ja yhteistyön olemista osa inklusiivisen toimintakulttuurin ratkaisua.

Kuten Oppertti ja Brady asian ilmaisivat, on inklusiivisen koulun toteutumisen ja opettajien riittävän tiedon ja kykyjen varmistamisen kannalta tulokset tuovat esiin tarpeen paradigman muutokseen: Opetuksen focus on siirrettävä opetuksesta oppilaaseen. (Oppertti & Brady 2011, 462). Oppilaan kokemus oppimisesta on keskiössä: jos oppiminen tuottaa vain negatiivisia kokemuksia ei se kannusta eteenpäin. Oppertin ja Bradyn jatkokommenttiin siitä, kuinka inklusiivinen toimintakulttuuri ei ole vain yksilön tarpeisiin vastaamista vaan eriytetty ja henkilökohtaistettu opetus tietyn yhtenäisen oppisisällön sisällä (Blanco 2009, Oppertin & Bradyn (2011) on helppo yhtyä myös tämän havainnointitutkimuksen havaintojen perusteella: pääpainon tulee pysyä oppimisessa.

Edelleen tutkimuksen anti tukee näkemystä, jonka mukaan opettajien tulee tiedostaa järjestelmään vaikuttavat tekijät kuten koulutuspolitiikka, resurssit, ja tukijärjestelmät, jotka eri kouluissa ja kunnissa ovat erilaiset, sekä paikalliset inklusiiviset näkökulmat tulee osata sovittaa kansainvälisiin laajempiin näkökulmiin. Monikulttuurisessa koulussa opettajan arvot, asenteet ja uskomukset ovat säilytettävä. Havaintojen perusteella on helppo uskoa, että oppilaat hyötyvät Mäkisen & Mäkisen sanoin (2011) eniten opettajasta, joka on avoin moniarvoisuudelle ja sitoutunut sosiokulttuurisesta kulmasta opettamiseen. (Mäkinen & Mäkinen 2011, 67–68.) Kuitenkin on muistettava, että mahdumme kaikki, myös opettajat tähän maailmaan ja todennäköisesti suurin osa opettajista pystyy

antamaan jollekin oppilaalle juuri sen tietyn oppilaan tarvitseman näkökulman, mihin muut eivät pysty. Tässäkin suhteessa moniarvoisuus lienee paikallaan.

Inklusiivinen toimintakulttuuri



Kuvio 8. Opettajuus muodostuu mm. arvoista, asenteista, koulutuksesta sekä osallistavista opetusmetodeista. Opettajuus rakentaa inklusiivista toimintakulttuuria koulun sisällä yhdessä sen kanssa, miten tuki on koulussa järjestetty.

Inklusiivisen toimintakulttuurin tekijöitä on edellä käsiteltyjen opettajan asenteiden, arvojen, koulutuksen sekä opetuksen lisäksi koulun rakenteelliset seikat tuen järjestämiseen, käytössä olevat resurssit sekä henkilökunnan mahdollisuudet kehittää omaa työtään. Tuen rakenteelliseen järjestämiseen kuuluvat kaikki ne tutkimuksessa löydetty keinot, jolla oppilaan oppimista kouluissa

tuetaan, käytössä olevat resurssit sekä ympärillä oleva yhteisö, jossa koulu toimii. Myös opettajan arvoihin vaikuttavat ympäröivän yhteisön arvot. Kaikki nämä muokkaavat opettajan asenteita ja mahdollistavat toimintakulttuurin luomisen, missä jokaisella on oma hyväksytty paikkansa. Yllä olevassa kuviossa on esitelty inklusiivisen toimintakulttuuria muodostavia tekijöitä.

Kolmiportainen tuki antaa kouluille hienon työvälineen oppilaiden tukemiseen. Vaikka keinot ovat tietyssä mielessä rajalliset, niin ettei tuen asteelta toiselle siirryttäessä ole otettavissa käyttöön uutta pakkia kikkakolmosia, on tuki kuin verkko, jota kiristetään oppilaan ympärille, estääksemme putoamisen. Asteelta toiselle siirryttäessä tuen määrä ja intensiivisyys lisääntyy sekä muuttuu yhä suunnitelmallisemmaksi.

Jos oppilaan kohdalla todetaan tukitoimien riittämättömyys oppilaan oppimisen takaamiseksi, voidaan arvostelua ja oppimääriä henkilökohtaistaa niin, että oppilas voi rauhassa opiskella koulunkäyntitaidot ensin ja vasta ollessaan niissä valmis siirtyä tiukemmin kiinni tai vaikeammalle tasolle tietopuoliseen oppimiseen. Koulunkäyntitaidot liittyvätkin tiiviisti osallisuuden tavoitteeseen ja oppilaan kokemukseen koulunkäynnistä.

6 POHDINTAA

Inklusiiviseen toimintakulttuuriin vaikuttavia tekijöitä löytyy niin koulun ulkopuolelta kuin sisäpuoleltakin ja koulun sisäpuoleltakin niin luokkahuoneesta kuin sen ulkopuoleltakin. Opettajan toimiminen omassa luokassaan muusta maailmasta irrallisena yksikkönä on (toivottavasti) mahdotonta, vaikka usein näyttääkin siltä, että opettaja toimii oman arvomaailmansa ja näkemyksensä mukaisesti, vieläpä jättäytyen yhteistyön ulkopuolelle.

6.1 Yksi koulu

Koulujen mahdollisuuksia toteuttaa inklusiivista lähikoulua rajoittavat paitsi opettajien asenteet ja inklusiivisen toimintakulttuurin puuttuminen, myös koulun ulkopuoliset tekijät kuten erottelun mahdollistava perusopetuslaki; Vasta 2011 perusopetuslain muutoksessa huomioitiin mm. perustuslain syrjinnän kieltävä kuudes pykälä, jonka mukaan *”ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.”* (Perustuslaki 2011).

Lähdettäessä rakentamaan inklusiivista toimintakulttuuria kouluihin, on portinvartijan asemassa rehtori, jonka tärkein tehtävä on muokata asenneilmasto koulussa inklusiiviseksi ja huolehtia henkilökunnan riittävästä koulutuksesta niin, että opettajat tietävät mitä heiltä odotetaan ja koko koulun henkilökunnalla on yhteinen tavoite luoda tasa-arvoinen ja oppilaat osallistavat oppimisyhteisö. Inklusiivinen toimintakulttuuri pohjautuu tasa-arvon ja kaikkien ihmisten täysivaltaisen osallistumisen arvopohjaan ja asenteisiin. Pelkkä positiivinen suhtautuminen ei kuitenkaan riitä vaan on vain lähtöporras esteettömän toimintakulttuurin luomiselle.

Inklusiivinen toimintakulttuuri muodostuu silloin kun osallisuuden esteettömyys on paitsi fyysistä, myös sosiaalista ja toiminnallista, sekä työyhteisö tunnistaa inklusiivisen koulun tavoitteet. Osallisuus ja positiivisen kokemukset yhteisön jäsenyydestä kannustavat oppilaan sisäistä motivaatiota ja kannustavat hakemaan yhteiskunnallista osallisuutta, joka on merkittävä syrjäytymistä ehkäisevä tekijä ja siksi koululaitoksen ja opettajan vastattava haasteeseen kaikkien osallisuudesta. Valtiolla ei ole vara menettää yksilöitä syrjäytymiselle.

Opettajan ja muun henkilökunnan toiminta on inklusiivisen toimintakulttuurin keskiössä. Opettajuus ei ole enää pelkkää tiedon kaatamista oppilaan niskaan vastuun oppimisesta ollessa

oppilaalla. Nykyaikainen opettajuus vaatii opettajaa olemaan koulutuksensa mukaisesti kasvatusalan ammattilainen, joka reflektoi omaa toimintaansa suhteessa oppilaan kokemukseen. Tehtävä on haastava, varsinkin kun opettajien koulutus ei tunnu antavan luokanopettajille minäpystyvyyden tunnetta kasvattamiseen.

Kolmiportainen tuki on opettajan ja koulun työkalu, jolla tuki oppilaalle koordinoidaan ja rakenteellisesti järjestetään. Kolmiportainen tuki takaa, että kaikki oppilaat saavat mahdollisuuden tarvitsemaansa tukeen oikea-aikaisesti. Kolmiportaisen tuen ehkä tärkein elementti on mahdollisuus liikkua tuen portaalta toiselle - molempiin suuntiin.

Koulun inklusiivisen toimintakulttuurin portinvartijana palaan vielä uudestaan johtajan merkitykseen paitsi arvojen ja asenteiden muokkaajana, myös resurssien organisoijana ja osana moniammatillista yhteistyötä, jossa rehtorin osuus on opettajan työnohjauksesta ja jaksamisesta päävastuussa oleminen. Inklusiivinen koulu vaatii rehtorilta yhä enemmän henkilö- ja henkilöstöjohtamista, joka antaa henkilöstölle myös vapauden oman työnsä kehittämiseen.

Näin ollen olen samaa mieltä Dysonin ja kumppaneiden (2010) kanssa: inklusiivisen toimintakulttuurin omaksuneet koulut ovat sellaisien johtajien luotsaamia, jotka ovat omistautuneet inklusiivisten arvojen edistämiseen ja osoittavat luottamusta alaisilleen sallien heidän vaikuttavan johtotehtäviin. Tällöin johdetuissa kouluissa, näyttäisi olevan myös paremmat yhteydet oppilaiden vanhempiin ja muuhun yhteisöön. Lisäksi inklusiivisen toimintakulttuurin omaksuneissa kouluissa on aikuisten kesken konsensus arvoista, jotka osallistavat kaikkia oppilaita ja tarjoavat heille oppimisen kokemuksia. (Dyson, Ainscown & Sandhillin mukaan 2010, 248.)

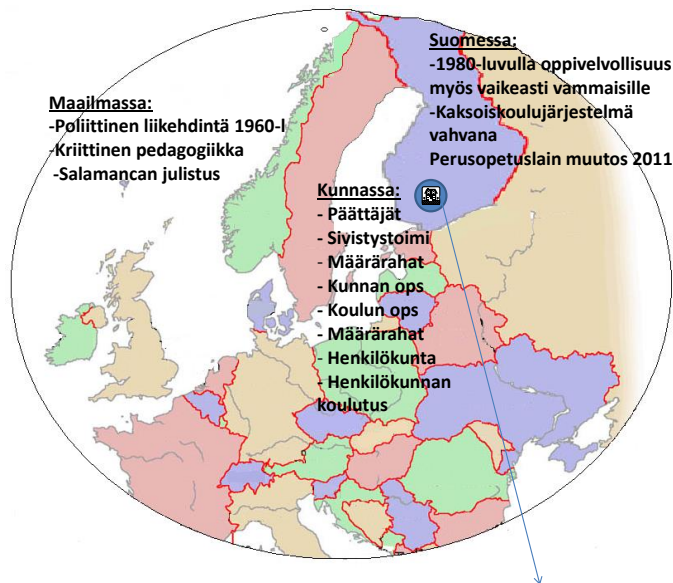
Kaiken tämän seurauksena inklusiivisen koulun keskiöön onkin nousemassa oppilaan kokemus. Nykyaikainen opettajuus kannustaa oppilasta oppimiseen, tukee oppimista kehityksen mukaisessa tahdissa vaatien lähikehitysvyöhykkeen taitojen harjaannuttamista. Tavoitteena on sytyttää oppilaan sisäinen motivaatio oppimiseen osallisuuden ja positiivisten oppimiskokemusten myötä. Erään kokeneen opettajan sanoin: ”Oppilas pitää koukuttaa oppimiseen.”

Tässä kohtaa on taas perusteltua palata takaisin opettajan koulutuksen kykyyn vastata nykyaikaisen opettajuuden haasteisiin, toteamalla empiirisestä kokemuksesta, että oppilas on aivan liian unohdettu tekijä opettajankoulutuksessa. Luokanopettajankoulutukseen voisikin käydä tutkimassa aineksia varhaiskasvatuksen puolelta, jossa perinteet lasten huomaamiselle ja erilaisuuden tiedostaminen ovat huomattavasti pitempään olleet itsestään selvä tekijä päiväkodin arjessa.

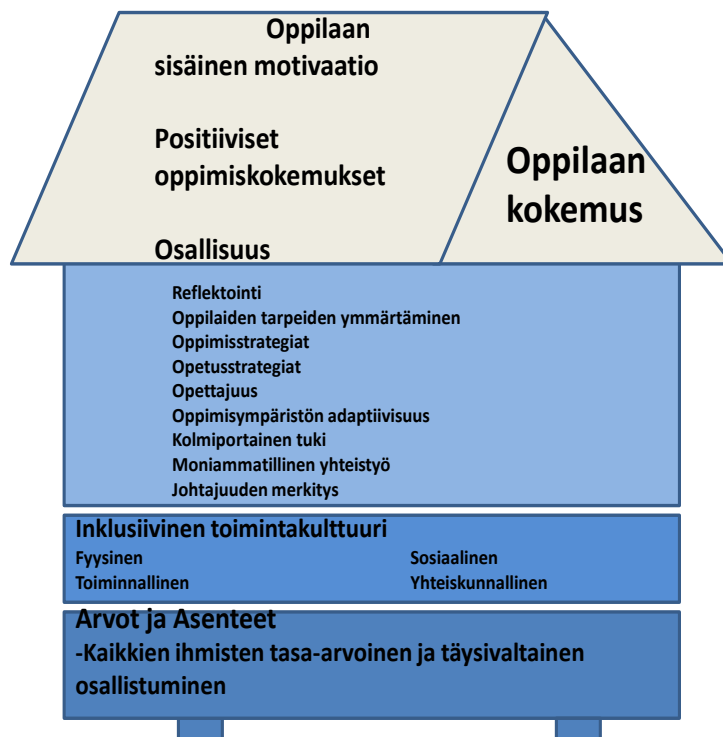
Kunnissa määrärahoista ja tiloista päättää koulutus- tai sivistyslautakunnat. Lautakunnista suurin osa saattaa vaihtua aina vaalivuosina eli 4 vuoden välein. Johdonmukaisestikin toteutettu kunnan inklusiivinen toimintakulttuuri saattaa katketa vaihtuneiden päättäjien päättäessä supistaa koulutusmäärärahoja. Määrärahojen supistuksessa ei oteta kuitenkaan huomioon, että supistettaessa lähikoululta, erityiskoulujen ja alueellisten pienluokkien tarve kasvaa. Usein päättäjien toiminnassa saattaa merkittävää roolia näytellä kylmä tosiasia, että poliittiset päättäjät eivät ole kasvatusalan ammattilaisia.

Koulujen toimintaan vaikuttavat vielä sivistystoimenjohtajat, jotka määrärahojen puitteissa päättävät yhteistyössä henkilökunnan kanssa henkilöstön koulutuksesta, kuntakohtaisesta opetussuunnitelmasta sekä koulun henkilökunnasta.

Alla olevassa kuviossa yhdeksän on koulurakennuksen sisään kerättynä ne tekijät, jotka koulun sisällä vaikuttavat inklusiiviseen toimintakulttuuriin, sekä esimerkkejä niistä tekijöistä, jotka ovat vaikuttaneet ulkoapäin kaikille yhteisen lähikoulun syntymiseen.



Kaikille yhteinen koulu



Kuvio 9:Kaikille yhteinen lähikoulu, jonka toimintaan vaikuttavat maailmanlaajuiset tekijät ja joka vaikuttaa maailman laajuisesti. Lähikoulun keskiöön nousee oppilaan kokemus maailmasta.

(Vaasvainio, Kero-Katajainen, Vilander, Telih 2013)

6.2 Inklusiivisen koulun tavoitteet

Miksi sitten tarvitaan inklusiivista koulua? Inklusion tavoitteena on sosiaalista erityisemmät lapset mukaan yhteiskuntaan. Oletettavaa on, että myös mallioppilaat sosiaalistuvat hyväksymään erilaisuutta. Suomessa syrjäytymisen estäminen on päivänpolitiikan käytetyimpiä teemoja, jopa presidentin vaaleissa (2012) ehdokkaatittelivät siitä, kumpi lupaa parempia keinoja nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseen.

Suljettaessa erityiset lapset perusluokkayhteisön ulkopuolelle oletetaan, etteivät he pystykään oppimaan. Kuitenkin tiedetään, että ihminen on kykenevä oppimaan vielä hyvinkin vanhana. Lapset, joita inklusio koskettaa kasvavat aikanaan aikuisiksi, joilla on persoonalliset piirteensä, kuten kaikilla muillakin ihmisillä ja on tärkeää, että he kokevat olevansa oikeutettuja yhteiskunnan jäsenyyteen, siinä missä kuka tahansa muu. Tässä kehityksessä opettajan työ luokassa on merkittävässä roolissa.

Missä sitten kulkee raja inklusio-oppilaan ja perusoppilaan välillä? Pelkästään AD/HD:n oireista kärsiviä lapsia arvioidaan olevan yksi jokaista 20–30 oppilasta kohti (Michelson, Miettinen, Saresma, Virtanen 2003, 26). Se merkitsee keskimäärin yhtä joka luokassa. Lisäksi tulevat lukivaikkeudet, dysfasia, fyysiset vammat, asperger ja eriaistiset autismikirjon vaikeudet sekä vielä fyysiset vammat. Loputon lista oireita, oireyhtymiä ja heikkouksia jotka rajoittavat lapsen elämää. On siis paljon lapsia, joiden tarpeisiin koulu ei ole perinteisesti vastannut. Merkittävää onkin se asennoituuko henkilökunta näkemään koulun lapsia varten vai ovatko lapset koulua varten. Mitkä ovat ne perustelut, joilla lapselta vaaditaan istumista hiljaa koulupäivän ajan? Mikä on opettajan vastuu lapsiystävällisen opetuksen toteuttamisessa? Olisiko opettajan mahdollista hieman madaltaa omaa vaatimustasoaan: onhan hienoa jos oppilas saa arvosanaksi 10, mutta 8 on myös hyvä arvosana. Inklusio-oppilas voikin muuttua perusoppilaaksi, silloin kun tärkeintä on matka ja kaukana hämmöttävä päämäärä, eikä suinkaan reitti, jota sinne kuljetaan.

On myös huomioitavaa, että erityispiirteiden huomiotta jättäminen ei ole inklusiota. Usein esimerkiksi opettaja-opiskelijat sijaisina toimiessaan ihmettelevät sitä, miten luokanopettaja tai rinnakkaisluokan opettaja, tulee selvittämään oppilaan ongelmia. He kun mielestään haluavat kohdella jokaista samalta viivalta, eivätkä halua nostaa erityisiä oppilaita eroon muista. Kuitenkin jokainen oppilas on oma yksilönsä, erityisine piirteineen. Inklusio toteutuu silloin kun nämä erityispiirteet hyväksytään ja toimitaan niin, että ne voidaan parhaiten ottaa huomioon oppilaan ja luokan arjessa. Toimintatapojen ja oppimistapojen kartoittaminen ei tapahdu hetkessä, eikä voida

olettaa, että esimerkiksi sijainen voisi toimia oppilaan kanssa ilman ohjausta ja tukea. Jos sijainen kohtaa luokan lapset samalta viivalta ja ajattelee pärjäävänsä ilman opastusta, tuloksena on turhia yhteydenottoja vanhempiin, silloin kun sijainen ei saakaan kontrolloitua AD/HD:stä kärsivää lasta, joka pakenee uutta tilannetta pöydän alle. Tilanteen tasalla oleva sijainen voi antaa oppilaan olla pulpetin alla kunnes hän on valmis tulemaan sieltä pois.

Aiemmin olen maininnut Ulla Lehtisen kertomuksen kolmesta lähiympäristöönsä kiinnittyneestä nuoresta miehestä, jotka olivat omissa yhteisöissään tärkeitä ja tarvittuja. Eikö tällainen liittyminen lähiympäristöön ole myös inklusion tavoitteena? Jokaisen tulisi olla osallisena yhteiskunnassa siinä määrin kuin siihen pystyy. Tarkoituksena ei liene ”kuntouttaa” jotain salaperäistä yhteiskunnallista päämäärää varten erillään kaikista ”normaaleista” ihmisestä. Esimerkki tapauksessa nuorten miesten olisi Lehtisen mukaan ollut tärkeämpää jättää lähiympäristönsä ja heitä tarvitsevat ihmiset ja kulkea joka päivä kuntoutumaan päivätoimintakeskukseen. Minkä takia? Säilyttääkseen hoito- ja kasvatustyöntekijöiden professionalismin ja määräysvallan vai oppiakseen integroitumaan yhteiskuntaan? Vai olemaan hyödyllinen yhteiskunnan jäsen?

Inklusion tavoitteena lienee juuri se, minkä nämä nuoret miehet olivat saavuttaneet: Olla tarpeellisina ja hyväksytyinä jäseninä omassa yhteisössään. Tässä kehityksessä koululla on jääkiekkotermein sanottuna varsinainen tuhannen taalan maalintekopaikka.

Yhteistyössä kodin kanssa koulu voi edistää vanhempien ja lähiympäristön vastuunottoa heikommista yksilöistään ja sosiaalista koulun näkökulmasta epäsosiaalisia yksilöitä niin, että he ovat osa lähiympäristöään. Yksilön selviäminen lähiympäristössään ei välttämättä tarvitse suurta tukea ja toisaalta, laitoksissa, erityiskouluissa tai erityisluokilla ei kuitenkaan ole tarjota tukitoimia, joita ei voisi tarjota myös lähikoulussa.

Joskus on sanottu, ettei erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi saa kavereita lähikoulussa. Tämän tutkimuksen ja kandidaatin tutkielmaani varten tekemiäni havaintojen pohjalta voi selkeästi sanoa, että kyllä saa. Ainakin suuri osa saa. Tietenkin tilanteet ovat hyvin erilaisia, mutta suuri osa tehostetun ja erityisen tuen tarpeisista oppilaista on ainakin näissä kouluissa osa luokkayhteisöä sekä osa ympäröivää yhteisöä.

6.3 Opettajuus

Opettajuuden syntymiseen vaikuttavia tekijöitä on monia: opettajien omat asenteet ja niihin vaikuttavat yhteiskunnalliset ja yksilölliset arvot, asenteita ja arvoja muokkaava koulutus ja työyhteisö. Kaiken tämän tuloksena tulisi olla oppilaita osallistava opetus ja oppilaan kokemuksen toiminnan keskiöön nostava toimintakulttuuri.

Opettajuuteen kuuluvat tiimi- ja yhteistyötaidot, kun omat taidot ja tiedot eivät enää riitä. Perinteisestä itsenäisestä opettajasta on tullut osa moniammatillista tiimiä, joka kaikkien vahvuuksia ja erilaisia ammattitaitoja hyödyntäen kasvattaa lapsistamme yhteiskuntakelpoisia aikuisia yhden sateenvarjon alla, hyödyntäen inklusiivisia eli mukaan ottavia periaatteita opetuksessa.

Nykyaikainen opettajuus vaatii paitsi yllä mainittua itsereflektointia, myös oppilaiden tarpeiden ymmärtämistä. Ilman ymmärrystä oppilaista reflektointi on turhaa. Opettajan on osattava opettaa erilaisia oppimisstrategioita erilaisille oppijoille. Opetuksessa korostuu opetettavan aineksen ymmärtäminen mekaanisen suorittamisen sijasta. Opettajan tehtävä on paitsi opettaa monipuolisia oppimisstrategioita myös käyttää monipuolisia opetusstrategioita niin, että oppilaan kaikki aistit ovat mukana oppimisessa.

Nykyaikainen opettajuus vaatii lisäksi opettajaa moniammatilliseen yhteistyöhön koulun lisääntyvän henkilökunnan kanssa. Oppilaat ovat säännöllisesti yhteydessä oppimista ja sosiaalistumista tukeviin tahoihin, joita opettajan on kuunneltava voidakseen tehokkaasti opettaa oppilasta. Moniammatillisuuden merkitys kasvaa myös työnohjauksellisesta näkökulmasta. Moniammatillisuus ja kokemusten jakaminen auttaa opettajaa työssäjaksamisessa ja työn suunnittelussa.

Opetuksessaan opettajan tulisi pohtia kysymyksiä kuten: onko tärkeää, että kaikki oppilaat oppivat samat asiat? Onko tärkeämpää oppia työskentelytaitoja vai oppia ulkoa yksityiskohtia? Onko koulun tarkoituksena opettaa lapsi istumaan pulpetissa hiljaa vai motivoida lapsi oppimiseen ja innostaa työskentelyyn sisäisen motivaation siivittämänä? Voiko tietoa rakentaa yhteisöllisesti keskustellen, vai onko tärkeämpää saada aikaiseksi kirjallisesti täydellisiä lauseita välimerkkeineen? Onko epäreilua vai perusteltua antaa erimäärä läksyjä eri oppilaille? Tarvitseeko kolmasluokkalaisten ylipäättään viettää puolitoista tuntia illassa tehden läksyjä vai riittääkö opetetun asian kertaaminen kotona?

Nykyaikaisen opettajan tulisi entistä enemmän pohtia, mikä on opettamisen tavoite, keinot ja päämäärä. Tässä asiassa myös opettajan koulutuksen pitäisi ottaa paljon suurempaa roolia opettajan ammatti-identiteetin luojana ja tarjota näkemystä kasvattajan roolista ja tavoitteista.

Koulun roolina ei enää voi olla tehokkaiden voittajien kouluttaminen markkinatalouden rakentajiksi vaan koulutuksella tulee olla kasvatuksellinen rooli, jossa prosessi itsessään on tärkeä vaikka yksittäinen tuotos ei sinällään ylittäisikään täydellisyyteen. Käytännön esimerkkinä olkoon ala-asteen käsityötunti, jossa opettaja leikkaa valmiiksi tarvikkeet, noutaa ja jakaa neulat, jonka jälkeen kaikki ompelevat samassa tahdissa työnsä valmiiksi. Kun itse prosessi nostetaan tavoitteeksi, nähdään oppilaan taito itse tunnistaa ja etsiä tarvitsemansa välineet päämääräksi, samoin kuin itsenäinen suunnittelu ja toteutus, monenkirjavine tuotoksineen.

Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi vanhempien käsitys luokanopettajan asenteesta inklusio-oppilaita kohtaan. Yleensä vanhemmat aina rakastavat omia lapsiaan ja esimerkiksi käytöshäiriöisten inklusio-oppilaiden kohdalla kodin ja koulun yhteistyö on merkittävässä roolissa. Opettajan asenteen ollessa inklusion vastainen voi yhteistyö olla haastavaa, jopa ahdistavaa vanhemmille.

YLEISTETTÄVYYDESTÄ

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskysymykset rakentuvat varsin erilailla, kuin kvantitatiivisen tutkimuksen. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan rakentaa tietoa kulkien edestakaisin aineiston ja analyysin välillä. Tämä johtaa siihen, että tutkijan tarvitsee kaiken aikaa arvioida omia ratkaisujaan ja analyysin luotettavuutta. Eskola ja Suoranta nimeävätkin tärkeimmäksi luotettavuuden takeeksi vihamielisen tiedeyhteisön sekä opinnäytetöiden tarkastajat. Eskola ja Suoranta lisäävät vielä, että luotettavuus on suhteessa aikaan ja paikkaan. (Eskola & Suoranta 1998, 209–211.)

Tässä tutkimuksessa on tiedonkeruu ollut kaksivaiheinen: ensimmäisessä vaiheessa on ollut tutkimusaineistoina opiskelijoiden keräämät mini-etnografiat kouluissa käytettävistä tukikeinoista. Tutkimuksessa ei ole edes ollut tarkoituksena päästä kattavaan tulokseen kaikista käytössä olevista tukikeinoista vaan tutkia mitä keinoja näissä raporteissa mainitaan. Raporttien tulkinta on ollut välillä hankalaa ja johtopäätökset on usein tehty pienienkin johtolankojen avulla, mutta tulosten luotettavuuden kannalta riski ei ole ollut suuri, koska tarkoituksena ei ole ollut laskea monessako koulussa tietty tuki keino on käytössä. Niinpä, jos tukikeino on löytynyt kahdestakin eri koulusta, voidaan kohtuullisen luotettavasti uskoa, että ko. tuki on käytössä.

Havainnoitaessa lähikoulussa luotettavuuteen on vaikuttanut suhteellisen pitkä, yhden lukuvuoden mittainen läsnäolo koulussa, vaikka aktiivinen havainnointi onkin keskittynyt yhteen noin kuukauden jaksoon (kaksi päivää viikossa). Lisäksi luotettavuuteen on vaikuttanut se, että olen tehnyt kandidaatintutkielmani samasta aihepiiristä, saman kunnan koulussa. Näin ennakkotieto on jo alusta asti ohjannut katseen suuntaa. Toisaalta työskentely toisella koululla samaan aikaan on auttanut huomaamaan yksityiskohtia, jotka eri kouluilla on järjestetty erilailla.

Laadullisessa tutkimuksessa tärkein luotettavuuteen liittyvä seikka on tutkijan rooli tutkimuksen teossa. Tutkijan tulee tunnistaa ja avoimesti tunnustaa omat ennakkoluulonsa ja – käsityksensä sekä roolinsa tutkimuksen teossa. Luotettavuuden arvioinnissa katse kohdistetaan koko tutkimusprosessiin, eikä pelkästään tuloksiin tai analyysiin. (Eskola & Suoranta 1998, 211.)

Tässä tutkimuksessa ison osan ennakko-oletuksista on muodostanut kandidaatintutkielmaani varten tekemäni havainnot, jotka ovat ohjanneet havaintojen suuntaa. Olen tiedostanut asian ja tietoisesti suunnannut tutkijan katsettani ilmeisen ulkopuolelle, vaikka toisaalta havainnointi koulusta on

helppoa hyvällä omallatunnolla ollut poimia ne ilmeisetkin inklusiivisen lähikoulun tekijät mukaan tarkasteluun.

Reliabiliteetti laadullisessa tutkimuksessa rakentuu aineiston yhteiskunnalliseen merkittävyyteen ja riittävyteen, analyysin kattavuuteen ja arvioitavuuteen sekä tutkimuksen toistettavuuteen. Analyysin kattavuus tarkoittaa sitä, etteivät tulkinnat perustu satunnaisiin poimintoihin, tosin laadullisessa tutkimuksessa ei aina ole tarkoituskaan päätyä aineiston tyhjentäviin selityksiin. Arvioitavuus ja toistettavuus tarkoittavat sitä, että tutkimusraportista käy ilmi miten luokitteluihin ja teemoitteluihin on päädytty. (Mäkelä 1990 Eskolan & Suorannan mukaan 1998, 216–217.)

Lähikoulun havainnointiin perustuva tutkimus ei ole sellaisenaan yleistettävissä, mutta siinä on varmasti osioita, jotka ovat vietävissä minne tahansa inklusiivisen lähikoulun rakennusaineiksi. Toisaalta ei voida sanoa, että yksi tietty tapa rakentaa lähikoulua on yksi ja ainoa toimiva. Inklusiivinen toimintakulttuuri rakentuu kunkin koulun tarpeiden, opettajien ja oppilaiden yhteistyönä, johon mm. vaikuttaa ympärillä oleva yhteisö, kunnan rakenteet ja koulun koko.

Mäkelä sanoo, että luotettavuutta tutkimuksessa voidaan lisätä luetteloimalla aineisto, pilkkomalla tulkinnat riittävän pieniin osiin sekä nimenomaistamalla ratkaisu- ja tulkintasäännöt. Etnografisen tutkimuksen analyysiyksiköt ovat kuitenkin paljon suurempia ja laajempia: sanan sijasta toiminta tai ajallinen yksikkö. (Eskola & Suoranta 1998, 217.)

Ensimmäisen vaiheen aineistopohjainen tutkimus antanee luotettavan kuvan siitä, minkälaisia tukitoimia mini-etnografia raporteihin oli kirjattu, koska raporteista on etsitty nimenomaan yksittäisiä pieneksi pilkottuja tietoja tukitavoista.

Etiikka

Eettiseltä kannalta tutkittuna etnografiaan kuuluu pitkälti kaikki samat eettiset lainalaisuudet kuin muihinkin tutkimuksiin ja laadulliseen tutkimukseen erityisesti.

Tutkimusaiheen tulee olla eettisesti hyväksyttävä, esimerkkinä epäeettisestä aiheesta voisi olla aihe, jonka tutkimustulokset vahingoittavat tutkittavaa. Toteutustavan ja tiedon keruun tapojen tulee myös olla eettisiä: tutkittavilla on oikeus tietää tutkimuksesta ja kieltäytyä siitä halutessaan. Tutkittavien anonymiteetti tulee taata samoin kuin tutkimuksen luotettavuus: luotettavuuden ja anonymiteetin vaatimus lisääntyy entisestään tutkittaessa esimerkiksi koulua tai muuten lapsia.

Tähän tutkimukseen on kysytty lupa koulun rehtorilta ja haastatteluihin tietysti jokainen on saanut suostua tai kieltäytyä oman tahtonsa mukaisesti. Koska tutkimuksessa ei ole tarkasteltu lapsia vaan koulun rakenteita, ei lupaa ole kysytty lasten vanhemmilta. Tässä ratkaisussa on ollut myös anonymiteetti ajatus takana: jos yleisesti tiedettäisiin tekeillä olevasta tutkimuksesta, vaarantaisi se koulun ja oppilaiden anonymiteetin pienellä kylällä.

Eettiset kysymykset tulee huomioida myös tutkimuksen analyysi- ja raportointivaiheissa. Raportoinnin tulee olla puolueetonta ja objektiivista. Tutkijan oman roolin ja ennakkokäsitysten tiedostaminen ja poissulkeminen lisäävät paitsi tutkimuksen eettistä kestävyyttä, myös tutkimuksen validiteettia.

Anonymiteetin suojelemiseksi on tästä raportista jätetty pois tiettyjä аспекteja, jotka kuvaisivat hyvin oppilaiden kiinnittymistä yhteisöön, koulun ja yhteisön yhteistyötä jne. Objektiivisen kuvauksen takaamiseksi ovat ko. aspektit kuitenkin tarkoin harkiten rajattuja.

Etnografiassa tutkijan tulee kohdata tutkittavansa kunnioittaen heidän tietojaan ja tiedostaen, ettei tutkittavan tieto ole koskaan tutkijan omaa tietoa vaan tutkittavan. Tutkimuksen etiikkaa tulee Lappalaisen mukaan pohtia tutkimuksen konkreettisista tilanteista, joista muodostuu eettisiä dilemmoja ja ristiriitoja. (Ahmed 2000, Tolonen ja Palmu 2007, Lappalaisen 2007 mukaan, 10.)

LÄHTEET

Ainscow M., Sandhill A. 2010. The Big Challenge: Leadership for inclusion. University of Manchester, Elsevier Ltd.

Avramidisa, E., Kalyvab E. 2007. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. The Journal of special educational needs 2007/4, 367-389.

Blanco 2009, Opertin, R. ja Bradyn J., 2011. mukaan. Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective. Unesco IBE.

Brewer, J. 2000 Ethnography. Open Buckingham, Philadelphia: University Press.

Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T., Tolonen, T. 2007 teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Tolonen T., Etnografia metodologiana. Tallinna: Vastapaino.

Eskola, J., Suoranta J. 1998. Johdatus laadullisen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Hyödynmaa, E., 2012. Inklusiivinen monikulttuurinen koulu - maahanmuuttajataustaisten opettajien käsityksiä monikulttuurisuudesta, Tampereen yliopisto, pro gradu.

Ikkela V. 2013. Käsityksiä inklusiosta ja avaimia kaikkien yhteisen koulun rakentamiseen, Tampereen yliopisto, pro gradu.

Jormakka S., Kallioniemi T. 2013. Opetuspari opettajuuden peilinä, toimintatutkimus yhteisopettajana kehittymisen edellytyksistä. Tampereen yliopisto, pro gradu.

Juuti, P. 2006. Organisaatiokäyttäytyminen. Keuruu: Otava.

Laine, T. 2001 teoksessa Aaltola J., Valli R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T., 2007.

Etnografia metodologiana. Tallinna: Vastapaino.

Lehtinen, U., 2006 teoksessa Ladonlahti, T., Pirttimaa, R. (toim.), 2006 Erityispedagogiikka ja aikuisuus Helsinki: Yliopistopaino.

Linden, J. 2002. Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen. Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön. Tampereen yliopisto, Lisensiaattityö.

Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N. 2013. Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three different countries. Teaching and Teacher education 2013/33, 34-44

Meijer 2005, Operttin, R. ja Bradyn J., 2011. mukaan. Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective. Unesco IBE.

Michelson, K., Miettinen, K., Saresma, U. & Virtanen, P., 2003. AD/HD nuorilla aikuisilla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Moberg, S., Hautamäki, J., Lahtinen, U., Tuunainen, K., 2002. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., Vehmas, S. 2010. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY oppimateriaalit.

Mäkinen, M., Mäkinen, E. 2011. Teaching in inclusive setting: towards collaborative scaffolding. La nouvelle s l'adaptation et de la scolarisation 2011/55, 57-74

Mäkinen, M. 2013a. Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptions of teachers' work engagement. Teaching and Teacher Education 2013/35, 51-61

Mäkinen, M. 2013b. Inklusiivinen kasvatus –kurssimateriaali

OECD 2005, Operttin, R. ja Bradyn J., 2011. mukaan. Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective. Unesco IBE.

Opertti, R., Brady J., 2011. Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective. Unesco IBE.

Palmu, T., 2007 Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen, V-M. Värri (toim.) Avauksia laadulliseen tutkimukseen. Tampere: University Press.

Pinola M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa - luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. Kasvatus 39 (1) 39–49.

Puusa, A., Juuti P. 2011 Menetelmäviidakon raivaajat. Vantaa: Hansaprint

Ross-Hill R., 2009. Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. The Journal of special educational needs 2009/3, 188-198.

Saloviita, T., 1999 Kaikille avoimeen kouluun Opetus 2000. Jyväskylä: Atena kustannus.

Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4) , 326–342.

Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tutkimuskoulun ops 2011

UNESCO 2008. Operttin, R. ja Bradyn J., 2011. mukaan. Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective. Unesco IBE.

Vaasvainio, P., Kero-Katajainen, K., Vilander, S., Telih, A. 2014 Inklusiivinen kasvatus-kurssin lopputyö

Virtainlahti, S., 2011 Puusa A., Juuti P. 2011 Menetelmäviidakon raivaajat. Vantaa: Hansaprint

Wei, G., Mager, G., 2011. Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitude toward school diversity through preparation: a case of one U.S inclusive teacher education programme. International journal of special education 2011/2, 1-16.

Nettilähteet

Jyväskylän yliopisto 2013

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntauokset/fenomenologia> 5.4.2013

Suomisanakirja

<http://suomisanakirja.fi/fenomenologia> 5.4.2013

Prusopetuslaki, 2011

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L2> 15.3.2014-6.6.2014

UNESCO 1994: suomennos

<http://www.vane.to>

Perustuslaki

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> 16.3.2014

Oulun yliopisto

http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_8/kasitehakemisto.htm 12.10.2013

Tampereen normaalikoulu

<http://www.uta.fi/normaalikoulu/tiedostot/Tnk-ops-12.pdf> 6.6.2014.

Turun yliopisto

<http://matriisi.ee.tut.fi/kamu/loppuraportti/loppuraportti-210.html> 13.10.2013.

Saloviita, T. 2011. Inklusio eli ”osallistava kasvatus” lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan

<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> 28.11.2013

SVT 2010 Tilastokeskus

<http://www.tilastokeskus.fi/meta/svt/>

